電気通信大学

全学教育・学生支援機構

大学教育センター

年度報告書

平成２５年３月

巻 頭 言

大学教育センター長　阿部　浩二

平成 24 年 6 月文部科学省より『大学改革実行プラン～社会の変革のエンジンとなる大学づくり～」が出され、迅速な大学改革とミッションの再定義が話題となっている。改革において高等教育の場としての大学のミッションは教育であることを忘れてはならない。社会の高等教育への関心および教育を取り巻く環境の変化をしっかりと認識し、適切な改革がなされる必要がある。 8 月には『中央教育審議会教育振興基本計画』が出され、学生の主体的な学びの確立、教育の質保証と向上、初等中等教育と高等教育（大学教育）との円滑な接続、グローバル人材の育成等が実施すべき基本施策として挙げられており、今後の日本の教育の方向性を示すものである。

平成 25 年度には平成 22 年の情報理工学部と情報理工学研究科の同時改組から 4 年目を迎える。教育改革において教育の質保証と教育の実質化が求められており、本学の教育改革の成果を評価する時期が迫っている。大学教育センターの任務は、本学の教育理念であるディプロマポリシー（DP）、カリキュラムポリシー（CP）に照し合わせながら、本学が育成すべき人材像を全学の共通認識のもとに、教育の質保証と教育の実質化を担保するための教育制度および教育環境の改善を企画し､その評価と改善プランの立案および実施の PDCA サイクルを構築することである。

本学の教育改革の実施を成功裡へと導くには、大学教育センターは『教育の質保証』と『教育の実質化』という課題にどのように取り組むのかを全学的に明示し、教職員全員が共通の目標に向かって協働する必要がある。そのためには、日頃からセンターの活動を広く紹介し、大学教育センターの活動に理解が得られるよう努力することが必要である。

平成２５年３月吉日

目　　次

巻頭言　　大学教育センター長　　阿部　浩二

第１部　　平成２４年度活動報告
(1) 企画開発部門・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1
(2) 教育推進部門・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 2
(3) 教育課程部門・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 3

第２部　　ＷＧ等からの報告
(1) ティーチングアシスタント支援プロジェクト報告・・・・ 5
(2) 国際科目について・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 9
(3) 教育の質保証評価ツールとしての
カリキュラムマップとその改善について・・・・ 11

第３部　　ＦＤ活動報告
(1) 学生による授業評価アンケート
情報理工学部（電気通信学部）
大学院情報理工学研究科（電気通信学研究科）・・・・ 15

大学院情報システム学研究科・・・・・・・・・・・・・ 27

(2) 学術院新任教育系職員研修会報告書・・・・・・・・・・ 34
(3) 第２回新任教員研修セミナー参加報告・・・・・・・・・ 40
(4) 成績評価分布について・・・・・・・・・・・・・・・・・ 46
(5) ハラスメント講習会の開催報告・・・・・・・・・・・・ 52
(6) 公開授業開催報告・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 58
(7) 実験実習支援センター職員研修報告・・・・・・・・・・ 59
(8) 基礎学力・基礎体力調査について・・・・・・・・・・・ 61
(9) ＦＤセミナー活動報告（理数系共通教育報告会）・・・・ 65
(10) 英語教室ＦＤ活動について・・・・・・・・・・・・・・ 67

大学教育センター構成員一覧・・・・・・・・・・・・・・・・ 73

第１部　平成２４年度活動報告

平成 24 年度 企画開発部門活動報告

企画開発部門長　阿部　浩二

企画開発部門は、本学の教育理念であるディプロマポリシー（DP）のもとに、全学的な視野で教育の質保証と実質化を担保するため、教育制度と教育環境の改善に関する企画および教育効果の測定と評価を行うシステムを構築することを任務とする。一般に調査・分析では、現状の把握と評価および改善点の抽出に労力が注がれることが多いが､質保証と実質化の実現には､評価から得られた課題を解決するためのシステムを構築し、実施することが重要であり本部門の任務の一つである。そのためには、教育推進部門と教育課程部門との連携を図ることが必須である。上述の方針のもと、本部門が審議した内容を以下にまとめた。

１．学部生の TA（Teaching　Assistant）制度への導入

昨年度 TA 制度の運営・管理を統括する TA 支援プロジェクトが設置され、授業科目への TA の配置と管理、TA の教育スタッフとしての教育の企画・運営を始めた。改組による大学院のカリキュラムの変更と就職活動の影響により、本学の TA を必要とする授業科目数と TA として適切な大学院生の人数が不足している。教育の質保証と教育の経験による教育効果を高めるために、優秀な学部生を導入できる TA 制度の設置を議論し、来年度からの実施のため規則の改訂を行った。

２．カリキュラムマップの本学教職員への紹介

学習効果を測る道具としてのカリキュラムマップを本学紀要に掲載し、学修の到達度を教授する側である教員のみでなく学生自らが把握できるシステムであることを広く紹介した。

３．GPA（Grade Point Average）と CAP 制度の導入の検討

教育の質保証を図り、よりきめ細かく成績の内容に踏み込んだ修学支援の実施を可能にするために、平成 26 年度からの導入に向けて、厳格な成績評価のための GPA の導入と単位の実質化のための CAP 制度の導入の検討を開始した。勿論、各科目の成績が適正に評価できているかの検証は必要であるが、今後は GPA、CAP 制度、成績評価に対する概念を教員間で共有するための全学的な講習会やガイドラインの作成が必要である。

４．国際科目の企画運営委員会の設置

本学のグローバル教育を推進に向けて、国際科目のカリキュラムとしての位置付けと体系的な教育プログラムとして運営するため検討を行う国際科目の企画運営委員会を教育委員会のもとに設置した。国際科目が本学のカリキュラムとして機能するためと多くの教員が参加できるカリキュラムとするために科目内容の検討を始めた。

企画開発部門会議議事録

第１８回　平成２４年4月２７日（金）　１６：１５～１７：４５
第１９回　平成２４年6月２１日（木）　１３：１０～１５：００
第２０回　平成２４年7月２０日（金）　１３：１０～１５：００
第２１回　平成２４年１０月9日（火）　１３：００～１４：５０
第２２回　平成２４年１２月6日（木）　１３：１０～１４：３５

平成２４年度 教育推進部門活動報告

教育推進部門長　中村　淳

教育推進部門は、ファカルティ・デベロップメント(FD)、教育環境の整備、その他教育に関わる調査を通じ、本学の教育活動の推進に寄与するとともに、教職員が日常の教育活動の中で出会う悩みの解決を支援し、学生のよりよい学びに貢献することを目指す。本年度は以下の活動を行った。

１．教育活動のモニタリングと改善

本学では、学生の学修姿勢、講義など教員の教育活動に対する学生の評価などを知るため、学期ごとに、学生による授業評価アンケートを行ってきている。本年度も引き続き教育推進部門において前学期と後学期で実施した。今年度は特に、より迅速にかつ効率的に本調査結果を教育活動における教員支援につなげるため、WG を設置し改善策を集中的に討議した。さらに、アンケート未実施科目についてフォローを行うことで、実施率の向上に努めた。また、成績評価分布の調査・分析から成績評価の検証を行った。

２．各種研修プログラムの提供

授業改善に必要な基礎的知識、シラバス設計法、大学教授法の基礎、ハラスメント対応などの研修を、新任教員をはじめとする学内教員に提供した。特に、近年問題が顕在化してきた各種ハラスメントに関する研修として、学内のハラスメント防止・対策委員会と共催で、ハラスメント相談員対象の「ハラスメント相談対応研修」、全教職員対象の「ハラスメント講習会」を開催した。学外開催の研修会にも教員を派遣した。また、授業の改善に資するため、情報理工学部において新規に数多く導入された PBL (Project-based learning) の実例として、今年度学部３年生向けに開講された「エンジニアリング・デザイン」の授業を公開した。

３．組織改善の取り組み

学内において教育研究技師部が組織され、従来の技術職員は「学術技師」として教育の現場に積極的かつ明示的に関わるようになってきた現状を踏まえ、今年度から教育研究推進部門に学術技師がメンバーとして加わるようになった。また、これまで統一的な運用方法が確立していなかったティーチング・アシスタントについて、本年度より「ティーチング・アシスタント(TA)支援プロジェクト」を立ち上げ、効果的かつ実質的な TA の運用を図った。

教育推進部門会議記録

第１８回　平成２４年４月２６日（木）１０：４０～１２：１０
第１９回　平成２４年６月１３日（水）１０：４０～１２：２０
第２０回　平成２４年７月１９日（木）１１：００～１２：４０
第２１回　平成２４年１０月３日（水）１０：４０～１２：４０
第２２回　平成２４年１２月７日（金）　９：００～１０：３０
第２３回　平成２５年２月２１日（木）１６：１５～１８：００

平成２４年度 教育課程部門活動報告

教育課程部門長　山口　耕平

大学教育センター教育課程部門は以下に掲げる４項目を主な活動として、教育システムをカリキュラムの視点から運営し、教育活動の充実を図ることを目的としている。

1. カリキュラムポリシーに基づくカリキュラムマップの作成に関すること。
2. カリキュラム編成に関すること。
3. 授業科目担当調整に関すること。
4. その他、学部・大学院との連携による授業の円滑な推進に関すること。

平成２２年度４月には電気通信学部および同研究科が、情報理工学部および情報理工学部研究科へと改組され教育システムの大幅な変更が行われた。現在、１年から３年次学部学生は情報理工学部に在籍して新しい教育カリキュラムでの学習を行っている。また大学院である情報理工学研究科では、博士前期課程の場合はすでに昨年に修了生を出し、本年で３年目を迎えている。博士後期課程では、早期修了生を除いては本年度３月に初めて修了生を出すことになる。ちなみに、情報システム学研究科はすでに平成１９年４月に再編成が行われている。このような状況のもとでの現在の教育カリキュラムに関する重要課題は、情報理工学部と情報理工学研究科のカリキュラムが改組後、円滑に運営されることである。

情報理工学部および情報理工学研究科の教育カリキュラムは、それぞれ改組提案において確定されており年次進行に従って実施されてきた。しかし、今後、情報理工学研究科では、設置審のしばりがなくなるので、改善のための修正が行われる可能性がある。情報理工学部では、３年次の新規必修科目「技術英語」が初めて実施され、今後その講義の効果の検証が行われる予定である。また、平成２２年度に就業力養成事業が採択され、また、平成２３年度には概算要求「イノベイション PBL」および理数学生育成支援事業「UEC パスポートプログラム」が採択された。この結果、キャリア教育等でいくつかの変更が行われたた。

本年度の教育課程部門では、平成２３年３月１１日に起こった東日本大地震によって、後期個別学力入学試験が実施されなかった影響が話題になった。平成２３年度後期入試一般選抜は、東日本大震災の翌日の３月１２日に個別学力筆記試験が予定されていた。しかし、東日本大震災の影響のため結局実施されず、数学・物理・化学・英語のセンター試験の成績にウエイトをつけて採点し合格者が決定された。その影響のためか、たとえば、数学に限ると、平成２２年度・２４年度の後期入試合格による学生達の数学の学力と比較して、同２３年度の後期入試入学学生の学力の良くないことが確認された。同様な現象は、理科（物理、化学）でも表れている。（これについては、「基礎学力・基礎体力調査について」で説明する）なお、これに関連して、平成２４年９月６日（木）に、大学教育センターと、共通教育部の数学部門と自然化学部門との協賛で、「FD 数学と物理基礎学力検討会」を実施し、そこで平成２２年度と２３年度入学生の基礎学力調査結果の検討報告会を開催し、これらの問題点を中心に議論した。

第２部　ＷＧ等からの報告

ティーチングアシスタント支援プロジェクト報告

TA 支援プロジェクト長
桑田　正行

1. はじめに

ティーチングアシスタント（以下 TA）支援プロジェクトは，TA 制度検討 WG の答申[1] を受けて，電気通信大学全学教育学生支援機構大学教育センター規程第 10 条に基づき，平成 24 年度に大学教育センターに設置された。

TA 支援プロジェクトの目的は，教育の実質化と教育効果の向上を図るため，TA 制度の効果的な運用を図ることである（TA 支援プロジェクト要領第 1 条）。

今年度は，業務内容，今後の日程，TA 講習会について意見交換した。さらに，平成 25 年度 TA 雇用計画の審議を行った。

なお，TA 講習会については，平成 25 年 4 月初めに開催の予定で内容等を検討中である。

2. TA 支援プロジェクト構成員について

TA 支援プロジェクトの構成員は，TA 支援プロジェクト要領第 2 条に定められた次の 11 名である。

(1) 大学教育センター専任教員：　桑田 正行　准教授（プロジェクト長）
(2) 大学教育センター教育推進部門員：　伊東 裕也　准教授
(3) 共通教育部員：　山北 佳宏　准教授
(4) 情報理工学部教育委員会委員：　J 科　内海　彰　准教授，I 科　安藤 芳晃　准教授，
　　M 科　小池 卓二　教授，　S 科　中村　淳　教授
(5) 情報システム学研究科教務委員会委員：　佐藤 俊治　准教授，新谷 隆彦　准教授
(6) 大学教育センター長：　阿部 浩二　教授
(7) その他大学教育センター長が必要と認めた者：　K 課程　西　一樹　准教授

3. TA 関連業務の時期について

制約（予算申請時期，人事関係書類提出期限，授業期間など）により，以下に示す「TA 関連業務の時期」にもとづいて行わざるを得ない。

なお，TA 経費の要求の締め切りは，今年度は従来通りの 12 月中旬（12/17）であったが，来年度以降は事業経費の要求（12/15 頃）に合わせて，以下の日程通りに 11 月中にまとめる必要がある。

【TA 関連業務の時期】

(1) TA 経費の要求　　［前年度 11 月末締切］
　　TA 経費要求書類の提出（学科・部会等の単位でまとめて）
　　(a) 要求書，(b) TA 雇用，(c) 理由書
(2) TA 雇用審査（雇用審査基準に則って）　［前年度 1 月］
(3) TA の募集・登録　　［前学期：前年度 2 月，後学期：7 月］

(4) TA の配置　［前学期：前年度 3 月中旬，後学期：9 月中旬］
(5) TA 講習会　［前学期：4 月初め，後学期：9 月末］
(6) TA 報告会　［5 月初め］

4. TA 雇用計画審査について

平成 25 年度の TA 雇用計画（提出締切：平成 24 年 12 月 17 日）については，今年度は本プロジェクト構成員で例年通りの方法で平成 25 年 1 月 11 日に実施した。

TA は授業に付けるものである。申請のあった業務内容の中には，TA ではなく教務補佐員の雇用が必要なものもある。教育の実質化と教育効果の向上を図るためには，教務補佐員やチュータなどの業務も教育・学習支援として必要である。これらのことも含めて，本プロジェクトで検討する必要がある。

なお，来年度以降の TA 雇用計画審査は，提出された TA 経費要求書類と TA 雇用計画審査基準にもとづいて，TA 支援プロジェクトで行う。

そのために，来年度以降に向けて，次節に示した TA 雇用計画審査基準（案）を検討し，TA 雇用計画審査基準を策定する。また，申請する授業科目の履修者数（概算）などの情報を追加した「TA 経費要求書類」の書式等も再検討する。

5. TA 雇用計画審査基準（案）について

詳細については来年度の審査に向けて検討するが，以下の項目について審査する。

(1) 学科・部会等ごとの要求経費の増減額（参考）
(2) 必要書類はそろっているか
(3) TA 経費要求基準（平成 20 年 1 月 17 日学部教育委員会資料 8 - 2 をもとに作成）を満たしているか
(4) 要求内容は適切か（人数，業務，時間，雇用形態など）
(5) その他（具体的に）

審査結果を下表（要求書類から作成）のようにまとめる（要求内容は項目ごとに分ける？）。

授業科目	必修・選択	書類	要求基準	要求内容	その他	コメント
科目 1	必修	○	○	○		特になし
科目 2	必修	○	○	△		業務の一部が不適切※
科目 3	選択	○	×			要求基準を満たしていない

※要求内容の修正により，雇用を認める

6. TA への学部生の雇用について

授業科目（TA の業務内容）によっては，学部生のほうが適任の場合がある。情報理工学部代議員会での承認を得ているので，TA への学部生の雇用を促進する（下記【ティーチングアシスタント（TA）制度への学部学生の導入について】参照）。

そのために，平成 25 年度の後学期には学部生を採用する。数学演習では前向きに採用を検

討している。

なお，学部生（特に 4 年次生）を採用するためには，卒研着手と進路が決まった新年度に募集をする必要がある。したがって，現在，TA の募集を前学期と後学期分をまとめて前年度の 2 月に行っているのを前学期と後学期に分けて，後学期分の TA は新年度の 5 月末以降に実施する必要がある。

【ティーチングアシスタント（TA）制度への学部学生の導入について】

⑴ 導入の趣旨

従来型の TA 制度を拡大し，優秀な学部学生を**初年次教育**において，実験，演習等の教育補助業務を行わせ，大学教育の充実と学生の説明する能力の育成のために，ティーチングスタッフとして教育活動に従事させる。

⑵ TA として採用する学部学生

授業科目担当教員から TA として授業科目の教育補助ができる専門的な資質および能力を備えていると認められ，推薦を受けた学部学生とする。

⑶ 対象となる科目

初年次教育における授業科目を原則とし，それに準ずる授業科目を含める。

7． TA の募集・登録について

集計業務の省力化のために，Web 化する方向で来年度検討する。

8． TA 講習会について

TA 制度の目的・意義を周知するために関係者（TA，TA 雇用教員）を対象に 4 月初めに実施するために，平成 20 年 10 月 3 日に実施された「TA 講習会」での提示資料を参考にして，今年度中に実施案を作成する。

9． TA 制度の広報について

TA 制度の目的・意義等を TA 雇用後の TA 講習会だけでなく，いろいろなところでの広報が必要である。

また，情報理工学研究科（IE）と情報システム学研究科（IS）の TA 一元化も視野に入れて，TA 制度を効果的に運用する必要がある。

10．おわりに

教育の実質化と教育効果の向上を図るために TA 制度の効果的な運用を行うには，学内構成員（教職員，学生）の協力が必要である。

前にも記したが，TA は授業に付けるものである。業務内容によっては，教務補佐員やチュータなども教育・学習支援として必要である。これらも含めて，本プロジェクトで検討する必要がある。

また，本プロジェクトの位置付け（教育委員会との関係などを含めて）を明確にする必要がある。

参考文献

[1] 田中勝己:TA 制度検討 WG, 平成 23 年度大学教育センター年度報告書, pp.5-8 (2013.3).
[2] ティーチングアシスタント支援プロジェクト要領

報告

(1) 桑田正行：ティーチングアシスタント雇用審査について，大学教育センター教育推進部門会議報告，平成 24 年 9 月 25 日

会議

(1) 第 1 回 TA 支援プロジェクト会議（平成 24 年 12 月 17 日開催）
議題：TA 支援業務について　「今後の日程と TA 講習会について」
(2) 第 2 回 TA 支援プロジェクト会議（平成 25 年 1 月 11 日開催）
議題：平成 25 年度 TA 雇用計画について

国際科目について

企画開発部門　白川　英樹

１．背景・経緯

本学の理念の１つには、社会と技術への幅広い見識、国際性、倫理観を備えた技術者・研究者を育成することがあり、そのために教育の国際化を進めて、留学生の受入れと送り出しを充実することを掲げている。カリキュラムの国際化という観点から、現在大学院では「英語で開講する科目」が、学部では短期留学生とともに英語で受講する授業科目として「国際科目」が、それぞれ開講されている。大教センターでは、平成２２年度に「国際科目検討WG」を設置し、本学での教育の国際化の視点からこれらの科目群の在り方を再検討した。その結果、昨年度同WGからの答申として、カリキュラムの国際化について管理・運営責任を持つ教員グループを設置することの必要性が指摘された。これをうけて今年度、情報理工学部の国際科目に関しては、学部教育委員会の下に「国際科目企画・運営小委員会」（以下、国際科目小委）を設置する必要があると判断し、このことを１０月の同委員会にて提案して了承された。

２．国際科目企画・運営小委員会における検討状況

国際科目小委は、情報理工学部４学科、共通教育部、国際交流センター、大学教育センターからの各１名の委員に、大学教育センター長および学部教育委員会委員長をオブザーバーとして加えたメンバー構成で発足し、平成２４年１１月より活動を開始した。同委員会のミッションは、今後の本学の教育の国際化の観点から、学部のカリキュラムに相応しい国際科目群を企画して、開講科目の運営を行うことにあるが、まずは国際科目の運用の現状と問題点を把握して分析することが必要と判断し、これまでに１）年度ごとの開講科目の受講者数の推移、および２）国際科目の担当教員側からの見解等についての情報収集を行った。なお、１）については国際交流センターにて集計したデータを提供して頂いた。

科目ごとの受講者数には年度ごとに変動があるものの、各年度とも約半数の科目では学部生の受講者がいなかった。それらの中には短期交換留学プログラム生（以下、短プロ生）の受講者もいなかった科目もあった。また年度ごとの学部生受講者の延べ人数は、平成２３年度までは２０数名ー３０名程度であったのが、平成２４年度には６名と急減した。これは、今年度の国際科目の主な対象（３年次生）が改組後の一期生であったことを考えると、情報理工学部の卒業要件における上級科目や共通単位の所要単位数減が影響しているものと推測される。これらのデータから、学部生にとって受講する意義や魅力があるものとなるように科目の内容や数を見直すだけでなく、受講するモチベーションを高めるための一層の工夫も必要であると思われる。

一方、国際科目の担当教員からは、留学生向けの英語での授業はそのままでは日本人学生には理解が難しく、短プロ生と学部生の両者を同時に対象とした授業の実施・運営に困難を感じている声が聞かれた。また、国際科目の担当が一部教員に固定されがちである、担当していることが学部・学科に十分認識されていない、という指摘もあった。教員側に対しても、国際科目の位置づけや意義を明確に示すことで授業担当に対する理解を得ること、またその上で、例えば英語での授業に関するＦＤ講習会の開催等を通じて、担当教員の裾野を広げていくことも

重要と考えられる。

３．おわりに

国際科目小委での調査結果は、学部教育の国際化という観点からは現行の国際科目は必ずしも有効に機能していないことを改めて裏付けるものであった。科目群構成の再検討は必須の課題であるが、学部と短プロ双方のカリキュラムに関わるものなので、国際交流センターとも連携をとりつつ進める必要がある。学部における正規カリキュラムとしての国際科目群の位置づけを明確にした上で、例えば学修要覧や時間割にも明示するようにすることは、学部生の受講を促すためには欠かせない。また国際科目群の体系的整理と明確化は、海外協定校からの短プロ生受入数の増加にもつながるだけでなく、担当する教員側の意識の観点からも重要である。今後は、早ければ平成２６年度からの実施を目指して、国際科目群全体の設計および個別科目の具体的な企画・立案を進めていく予定である。

教育の質保証評価ツールとしてのカリキュラムマップとその改善について

大学教育センター　桑田　正行

1．教育の質保証評価ツールとしてのカリキュラムマップ

大学教育センター企画開発部門に設置された「カリキュラムマップ検討 WG」で表 1 に示す六つのカリキュラムマップ（以下 CM）因子が抽出された[2]。この CM 因子と教育の目的とシラバスに記載された各授業の到達目標との対応関係を明示したマトリクスである CM の作成を，学部教育委員会委員を通して，担当する科目群について各学科・部会等に依頼した。

作成された CM を自己点検評価や改善のプロセスでのツールとして使用するためには，作成した CM を処理して全体が見渡せるようにする必要がある。そこで，いくつかの観点（科目数で正規化，単位数で正規化，卒業所要単位数での重み付けによる基準モデルの作成，授業時間数による重み付け）から数値化して集計し，レーダーチャートで CM を可視化することで，教育の質保証のために教育の達成度を評価するツールとして活用する具体的な指針について述べた[3,4]。

単位数で正規化した結果は，科目区分ごとの単位当たりの得点となっているので，これに科目区分ごとに卒業所要単位数を乗じれば，各学科の卒業時の CM 因子得点が得られる。この得点を可視化したものを「**基準モデル**」と呼ぶことにする。

各学科の基準モデルからコースごとの差異はほとんどみられなかったので，学科間の差異を比べるために，各学科の第一コースの基準モデルをまとめたものを図 1 に示す。この図 1 を用いて，各学科の基準モデルの特徴を比較することができる。今回作成された CM にもとづく，J 科のメディア情報学コースと知能機械工学科（M 科）の先端ロボティクスコースのパターンはほぼ重なっている。

授業科目により授業時間数が異なる。したがって，時間数により能力の育成度は異なるはずである。そこで，科目区分ごとに集計する際，単位数と時間数の両方で重み付けをして集計した。集計結果の例を図 2 に示す。授業時間数で重み付けすることにより，各科目群の寄与率が顕著になることがわかる。

さらに，教育の質保証や単位の実質化のために，ディプロマポリシー（以下 DP）

表 1　カリキュラムマップ因子

A **専門的学力**	① **理数基礎力** ・情報理工系に必要とされる数学・自然科学の基本理論を理解する。 ② **工学基礎力** ・理数基礎力を土台として，専攻分野の体系化された基礎理論を修得する。 ③ **専門展開力** ・専門分野の知識を修得し，工学基礎力を駆使してその原理を理解する。
B **社会人基礎力**	④ **問題解決・自己開拓力** ・解決すべき現象から多角的に対象を検証し，取り組み得る課題として設定できる。 ・取り組む課題に対し，実行可能な計画を立案できる。 ・計画を自律的に遂行してゆくことができる。 ⑤ **コミュニケーション能力** ・自らの仕事を正確かつわかりやすく伝えるプレゼンテーション力を身に付けている。 ・グループでコミュニケーションをとりながらプロジェクトを遂行できる。 ・異なる専門分野間・異文化間での円滑なコミュニケーションをとることができる。 ・得られた成果を論理的に報告書としてまとめることができる。 ⑥ **技術者教養力** ・広く社会を見ることのできる人文社会科学的教養を身に付けている。 ・技術者としての倫理観を持っている。 ・特許など知的財産に関する見識を有している。

とカリキュラムポリシー（以下 CP）との整合性，DP の達成度などを評価するツールとして，可視化した CM の活用例

(1) DP と CP との整合性のチェック
(2) DP と学科の CP との整合性のチェック
(3) 在学中の調査（教育の質保証，単位の実質化：CP の妥当性・整合性）
(4) 卒業時の調査（教育の質保証：DP の達成度と CP との整合性）

について提案した[1,3,4]。

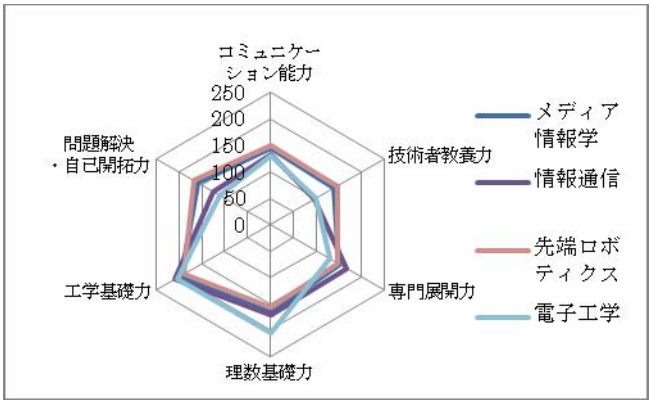


図 1　卒業所要単位で集計（各学科第一コース）

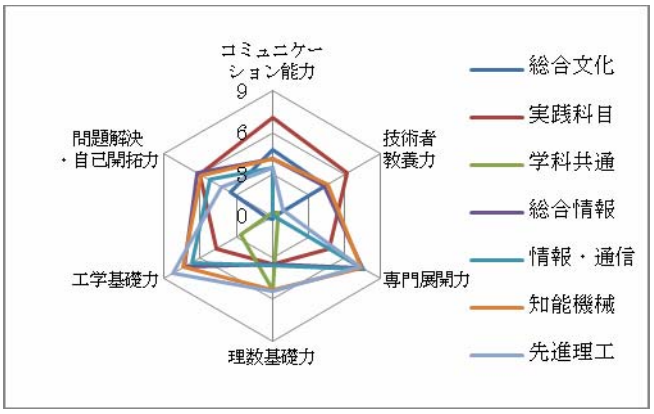


図 2　全科目区分（単位数で正規化，時間数加味）

2．現在カリキュラムマップの問題点と今後の検討事項

CM 検討 WG の報告に，「明示的な DP を策定することが喫緊の課題と言える。今回は，DP に相当する文書から CM 因子を作成している。DP 策定後に再度，本マップは再検討の必要があると言える。」と述べられている[2]ように，今回の CM 因子は暫定的なものである。

DP を策定し，その DP から CM 因子を抽出して，再度調査をする必要がある。その際，系統的アンケート検討 WG 報告[1]で示した表 2 の「教育目標と対応する能力の一例」が参考になる。

この表をもとに検討して CM 因子を作成し，それをもとに CM を作成する必要がある。

また，今回の CM 作成時の CM 因子との関連度については，授業担当者による簡単なチェックである。そのため，各科目区分や本来は CP を考慮して，科目区分ごとにその科目区分全体でのカリキュラム課程をまとめる立場の者が CM を作成する必要がある。

その際，次のことも考慮する必要がある[3,4]。

(1) 各科目区分として達成すべき能力は何であるか。
DP に即した能力の育成をどの科目区分で主として担うべきであるかの検討も必要である。
カリキュラムの検討も必要となる。
(2) 各科目区分で不足している部分の補足はどうするか。

不足部分を当該科目区分以外の他の科目区分に一任してよいのか。

⑶ 実際にそれらの能力が身に付いたかの評価方法はどうするか。

育成する能力は複合的であるので，通常の筆記試験やレポートなどでは可視化できないものが多い。パフォーマンス課題などを用いたパフォーマンス評価[5]を取り入れて可視化する必要がある。そのためには，ルーブリック[6]の作成も必要となる。

⑷ 成績の評価方法は妥当か。

CM を教育の質保証の評価ツールとして使用するためには，前提として評価が適切に行われている必要があり，学習目標とその到達度の適切な評価が必要となる。

⑸ 教育の質保証評価ツールとして CM の可視化は有効か。

来年度改組の学年進行が完了するので，4 年次学生の成績をもとに，現在の CM の可視化が教育の質保証評価ツールとして有効であるかを検証することも必要である。

また，CM の作成において，授業の達成目標と CM 因子との関連性を記号（◎○△）で記入したが，定量的な数値（0～1.0）で関連性を記入すると CM のツールとしての精度が増す。

今後は，上に述べた問題点と今後の検討事項に対処し，評価ツールとして実際に運用できる CM の作成とその可視化が必要である。

なお，CM の意義を学内に周知させるために，新たに CM 因子を抽出して CM を作成する前に，今回可視化した CM とその活用について説明する必要がある。

参考文献

[1] 桑田正行：系統的アンケート検討 WG 報告，平成 22 年度大学教育センター年度報告書, 7-11 (2011).

[2] 安藤芳晃：カリキュラムマップ検討 WG 報告, 平成 22 年度大学教育センター年度報告書, 12-16 (2011).

[3] 桑田正行：カリキュラムマップ調査の集計，平成 23 年度大学教育センター年度報告書, 14-19 (2012).

[4] 桑田正行他：教育の質保証ツールとしてのカリキュラムマップ, 電気通信大学紀要, 25(1), 1-10，(2013) .

[5] 松下佳代：パフォーマンス評価，日本標準，(2007).

[6] 高浦勝義：絶対評価とルーブリックの理論と実際，黎明書房，(2004).

表 2　教育目標と対応する能力の一例[1,4]

No.	電通大の教育目標	対応する能力				
		社会人基礎力	学士力	身につける能力因子	下位能力	表 1 の CM 因子
1	数学・物理系基礎学力を身に付けている。		1 知識・理解	基礎学力	知識・理解力	基礎学力
2	専門知識・技術を身に付けている。	③ 実行力	1 知識・理解 1-② 人類の文化・社会と自然に関する知識の理解 2-② 数量的スキル 2-③ 情報リテラシー 2-④ 論理的思考力 2-⑤ 問題解決力	専門学力	知識・理解力 応用力 論理的思考力	工学基礎力 専門展開力
3	学んだ知識を応用できる科学的思考能力を身に付けている。（上記 1，2 を含む）	① 主体性 ③ 実行力 ④ 課題発見力 ⑤ 計画力 ⑥ 創造力 ⑨ 柔軟性	1 知識・理解 1-② 人類の文化・社会と自然に関する知識の理解 2-② 数量的スキル 2-③ 情報リテラシー 2-④ 論理的思考力 2-⑤ 問題解決力	科学的思考能力(課題発見力，問題解決力)	基礎学力 専門学力 論理的思考力 分析力	工学基礎力 専門展開力 問題解決力
4	(文書作成，口頭発表等を通じて)正確かつ論理的に情報を伝えることができる。	⑦ 発信力	2-① コミュニケーションスキル 2-② 数量的スキル 2-③ 情報リテラシー 2-④ 論理的思考力	コミュニケーションスキル	表現力 伝達力	コミュニケーション能力
5	他人の意見や考えを聞き，理解することができる。また，それに対して意見を述べることができる。	⑦ 発信力 ⑧ 傾聴力 ⑨ 柔軟性	2-① コミュニケーションスキル	コミュニケーションスキル	批判的思考力 判断力 コメント力	コミュニケーション能力
6	コミュニケーション能力(挨拶，マナー，プレゼン力，傾聴力，討論力など)を身に付けている。	⑦ 発信力 ⑧ 傾聴力 ⑨ 柔軟性	2-① コミュニケーションスキル	コミュニケーションスキル	会話力 説明力 質問力	コミュニケーション能力
7	外国語力(読み・書き・話す・聞く)を身に付けている。	⑦ 発信力 ⑧ 傾聴力	1-① 多文化・異文化に関する知識の理解 2-① コミュニケーションスキル	コミュニケーションスキル	外国語力 読解力 会話力	コミュニケーション能力
8	主体的に問題を発見し解決する能力を身に付けている。	① 主体性 ③ 実行力 ④ 課題発見力 ⑥ 創造力	2-⑤ 問題解決力 4 統合的な学習経験と創造的思考力	問題解決力 実践力	発想力 疑問力 判断力	問題解決・自己開拓力
9	計画的に課題に取り組む能力を身に付けている。	⑤ 計画力	3-① 自己管理力 2-⑤ 問題解決力	計画力	集中力	問題解決・自己開拓力
10	キャリアについて考え，取り組んでいる。	① 主体性 ③ 実行力 ⑤ 計画力	3-⑤ 生涯学習力	自己開拓力 継続的学習力	意思決定力 判断力	問題解決・自己開拓力
11	科学者・技術者としての倫理意識を持っている。	⑪ 規律性	3-③ 倫理観	規律性	倫理観 道徳的判断力	技術者教養力
12	国際基準を満たす基礎学力の上に，技術者として実践力に富む，就業力を身に付けている。 ※大学生の就業力育成支援事業に記載されている目標で上記 1～11 を包括すると考えられる。	① 主体性 ② 働きかけ力 ③ 実行力 ④ 課題発見力 ⑤ 計画力 ⑥ 創造力 ⑦ 発信力 ⑧ 傾聴力 ⑨ 柔軟性 ⑩ 状況把握力 ⑪ 規律性 ⑫ ストレスコントロール (すべて含むはず)	2-① コミュニケーションスキル 2-⑤ 問題解決力 3-① 自己管理力 3-② チームワーク，リーダーシップ 3-③ 倫理観 3-④ 市民としての社会的責任 4 統合的な学習経験と創造的思考力	コミュニケーションスキル 実践力 問題解決力 自己管理力 チームワーク リーダーシップ 社会的責任 倫理観		

第３部　ＦＤ活動報告

学生による授業評価アンケート
―学生と教員の視点からの再考―

対象：情報理工学部（電気通信学部）、大学院情報理工学研究科（大学院電気通信学研究科）

企画開発部門・教育推進部門・教育課程部門
授業評価アンケート検討 WG 主査
山北　佳宏

１．はじめに

現在学生による授業評価アンケートは全国の大学で行われているが、これは 1991 年の文部省による大学設置基準の改正で、大学の教育研究活動等の自己点検・評価が努力義務となったことに端を発している[1]。1999 年には自己点検・評価が義務化されたことと並行して、いまや実施していない大学は皆無に等しい状況にある[2]。

本学でも 1996 年から学生による授業評価アンケートがはじめられた。9 年前に現行の質問形式になってからは[3]、本センター年度報告書冊子とネットワークを介して毎年度集計結果が公開されている。本稿では 2012 年度の結果を評価し、将来に向けた改善点や問題点を検討したい。実際にアンケートに答えている学生に現行アンケートについて意見を聴くとともに、現場の教員の側から寄せられた感想や改善案を報告する。

２．集計結果

本学の授業評価アンケートの特徴は、学部について（昼間・夜間）×（講義・実験・体育）の 6 通りに加え、大学院講義に関しても 1 通り調査していることである。つまり、学年や授業形態の違いからくる傾向を知ることができる。他大学では 1, 2 年次の講義科目に限られている場合がある。以下に、調査結果の傾向を述べる。

２．１．（昼間・夜間）の（講義）について

■自習時間（表 1, 2 上段，設問 8）

1 週間あたり、つまり講義 1 回あたりの自習時間が「なし」あるいは「30 分未満」の学生がほぼ 50%を占め、30 分～1 時間未満の学生を合わせると約 80%を超える。この自習時間は、大学の講義を理解するためにはあまりにも短いと言わざるを得ないであろう。

■理解度（表 1, 2 中段，設問 9）

表 1, 2 中段の設問 9 に示したように、理解度については約 50%の学生が「半分程度できた」と答えており、「ややよくできた」と「できた」を合わせると合計で約 85%になる。授業の達成度という観点からは良好な結果と言えるかもしれないが、上述の短い自習時間から考えるとそうとも言えない。自習をほとんどしなくても理解できる程度にとどまっているか、理解不十分なまま理解できたと思っている可能性がある。

■満足度（表 1, 2 下段，設問 10）

総合的に良かったと思うかの問いに関して、「そう思う」・「ややそう思う」・「どちらでも

ない」を合わせると約 90%に達し、「そう思わない」・「あまりそう思わない」を合わせた、いわば不満に思っている学生は 10%程度と少数派である。

■2006 年度からの長期的傾向

長期的傾向を簡単にまとめると、自習時間が 1 時間未満の学生の割合が 10%程度減り、半分以上理解できた学生の割合が約 5%増えている。わずかな変化ではあるが、これは教育の継続的な質の向上であると言えよう。満足度に関しても、不満に思っている割合が 10%から 5%に減っている（2009 年度）。2010 年度に新カリキュラムへ移行することによって不満が 10%に戻っているがその後減少傾向にある。つまり、毎年度の学生の傾向が一定とすれば、教員が授業の一定の改善を継続して行っていることの現れと考えられ、授業評価アンケートが効果を示していることが予想される。

２．２．（昼間・夜間）の（実験・体育）について

■実験の自習時間（表 3〜6 上段，設問 8）

実験の自習時間については約 50%の学生が 1 週間あたり「5 時間以上」と回答しており、講義科目で 1 時間未満が約 80%を占めている状況との差が際立っている。データ解析や実験報告書（レポート）の執筆に時間を使っていると思われるが、この傾向は講義科目で不足している自習時間を、実験科目で補える可能性を示している。

■満足度（表 3〜6 下段，設問 10）

総合的に良かったと思いますかの問いに対して、「そうは思わない」・「あまりそうは思わない」と思っている学生は約 10%であり、実験についてはおおよそ講義と同様の結果となった。体育については、昼間の授業で非常に多くの学生が満足しているのに対して、夜間では満足していない傾向が顕著である。

２．３．大学院の講義について

満足度（表 7 下段，設問 10）とアンケート回答率（表 8 右列）が前期と後期で著しく異なる点が、大学院科目の特徴である。設問 10 の満足度については、前期で不満を感じている人が少ないながらも後期の 2 倍程度いることには注意を要するだろう。表 1, 2 下段の学部の講義の満足度と比べても、表 7 下段の満足度が僅かに低い。表 8 右列の回答率については、大学院の後期についてのみ、大きく落ち込む傾向があった。就職活動等で最終回に出席できないなどの理由があると思われる。

２．４．自由記述欄について

学生から良かった点とされる事項は、「分かりやすかった」ことに尽きるようである。単に分かりやすいだけでは十分とは言えないが、理想的な授業のための必要条件であることは確かであろう。一方で、自由記述によく見られる学生の不満は、おおむね次のような事項である。

１．プリント（配って欲しいなど）
２．声（聞き取れない、マイクを使ってほしいなど）
３．文字（下手、すぐ消す、不統一、量など）
４．熱意（熱意を感じない、スライドにやる気が感じられないなど）

５．整理（内容が整理されていない、進度に問題があるなど）
６．意義（科目の存在意義や、やる意味が分からないなど）
７．統一性（ある先生は違うことを言った、違う評価した、力点が違ったなど）
８．アナウンス（試験日程、レポート提出などの周知の不徹底に関することなど）
９．器具（実験、体育などでの不具合）
１０．空調（暑い、寒い）

２．５．今後の検討課題

以上の集計結果を端的に表わせば、短い自習時間でまずまず理解し満足している学生が約 9 割を占めている、と言える。履修科目数が多くて自習時間が十分にとれない可能性もあるかもしれないが、教員側から見てこの結果で良いのかどうかは検証を要するだろう。統計によれば全国の大学平均の 1 週間あたりの全科目の自習時間は、9 割の学生が 20 時間未満程度であるのに対し、カリフォルニア大学では 9 割の学生が 25 時間未満の分布を示している[3]。つまり、仮に 1 週間あたりに履修する講義の数を 10 科目、実験を 1 科目とすれば、自習時間の全国の大学平均は、9 割の学生が講義 1 科目あたり 1 時間半、実験に 5 時間くらいとなる。授業の目標や態様には各大学でそれぞれ特色があるため一概に述べられないが、集計結果をふまえて講義と自習の組み合わせをさらに実質化してゆくことが望まれる。

本学では、教育上特に貢献のあった教員を奨励する一方で、個々の授業の改善については各教員の自主性に任せられている。これまでのところ順調に改善されていると考えられるが、今後もさらにアンケート方法の技術的な改善や、学内の FD 活動を通じて継続的に向上させてゆくことが望まれる。さらに、教員研修的な内容をまとめた冊子なども[4]、教員が時間の合間を使って深く省察できるため有効と考えられる。

３．アンケートの項目と方法の検証

３．１．学生のヒアリング

さらに現行アンケートに関する意見を、主として大学院生 7 名から聴取したところ、学生からの要望として次のような意見が寄せられた。期末に一度実施するだけではすぐ反映されない、集計結果が知りたい、授業を聞いていない学生の意見まで入ってしまう、学生が努力して解決するべき、単純に理解度や総合評価を問うことに疑問、プリントや教科書の有効性を具体的に問うべき、授業内容の将来的な意義を教えてほしい、担当教員によって分かりやすさに差があってもそれを指摘できる項目がない等。

総じて、与えられた教材を使って懸命に努力しようとしている姿勢がうかがわれた。そのことを反映し、科目全体としての点数アンケートではなく、教材の質（復習しやすいか等）や分かりやすさ（教科書が授業に則しているか等）を具体的に改善してもらうために、アンケート評価に協力したいと考えているようである。

３．２．全国の大学の実態調査

授業評価アンケートに関する 95 大学についての全国調査によれば[5]、ほとんどの大学で

採用されている設問がある。例えば、学生自身に対する設問としては学生の参加度・充実度・満足度、教員に対する項目としては話し方・板書・教材、全般に関することではシラバスなどである。つまり、おおむね似たようなことを調査しているが、注目すべきことはアンケートの運用方法が非常に多岐にわたっていることである。各大学は、アンケート項目や集計方法の細部に工夫を凝らし、学生と教員に対する実効性を高めている。本学のアンケート項目は全国の大学と比べておおむね標準的と判断できる。

４．おわりに

本学の授業評価アンケートの項目・集計方法・フィードバックの方法に関して、本センターの授業評価アンケート検討ワーキンググループの教員 8 名で合計 4 回の会合を持った。また、実質的な事務処理方法について教務課職員・教員・集計ソフトウェア業者から選出された 5 名で会合を 1 回行った。教員の会合では、集計結果の表示方法をより迅速に明示的にすることの必要性や、授業改善に向けたサポート体制を設けることの有用性が議論された。事務処理の方法としては、集計方法の改善点と本学の特長を活かしたシステムの可能性について話し合われた。2012 年に中央教育審議会が報告した第 2 期教育振興基本計画では、大学のミッションとして、学生の学修時間の増加（欧米並みの水準)、学生の主体的な学びの確立による大学教育の質的転換、大学情報の公表徹底、「点からプロセス」を重視した高大接続、が挙げられている。つまり最終的には、アンケートの分析だけではなく、学術的な達成度としていかに充実した授業としてゆくかが問われることになるだろう。

参考資料

[1] 藤原幸男，国立大学における「学生による授業評価」アンケートの現状と課題，琉球大学教育学部紀要，72，pp. 249-258（2008）.

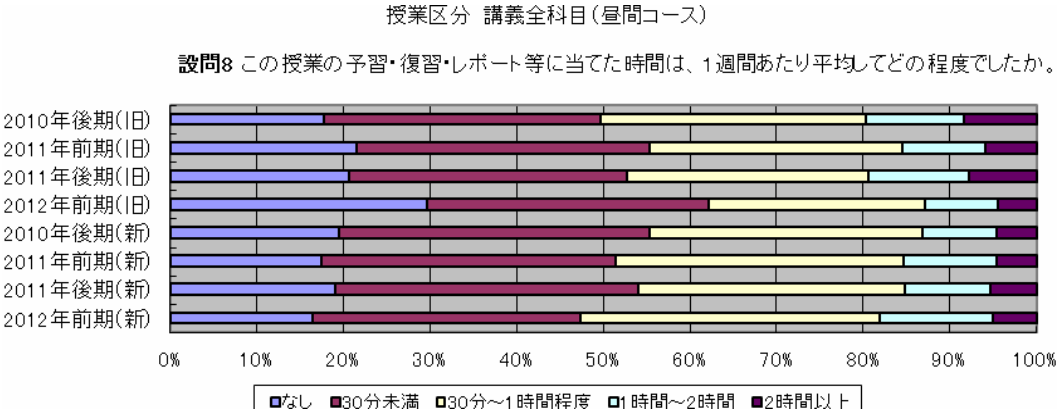
[2] 関内隆，縄田朋樹，葛生政則，北原良夫，板橋孝幸，主要国立大学における「学生による授業評価」アンケートの分析，東北大学高等教育開発推進センター紀要，1，pp. 41-54（2006）.

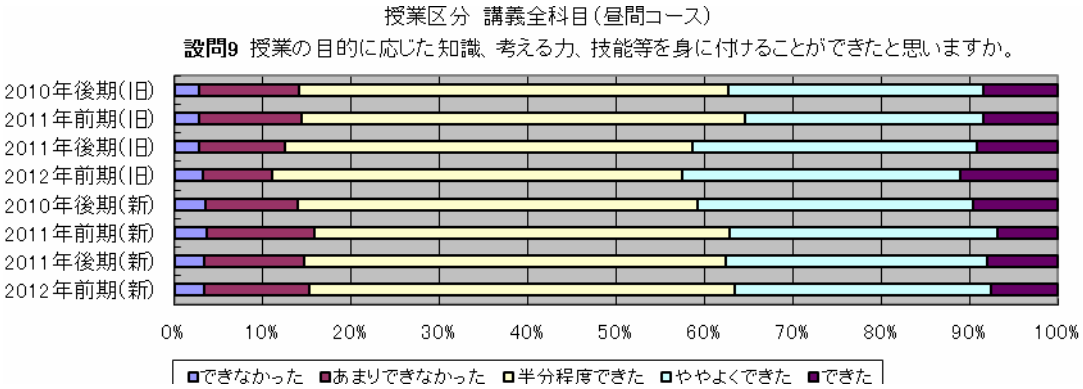
[3] 金子元久，大学教育の課題，大学教育センター年度報告書（平成 22 年度），電気通信大学（2011），p.125.

[4] すてきな大学教員をめざすあなたに，東北大学高等教育開発推進センター（2011）.

[5] 永原和夫，菅原良，松岡審爾，池田官司，学生による授業評価に関する全国調査，北海道文教大学論文集，12，pp.157-172（2011）.

表 1．情報理工学部（電気通信学部）
講義全科目（昼間）の集計結果





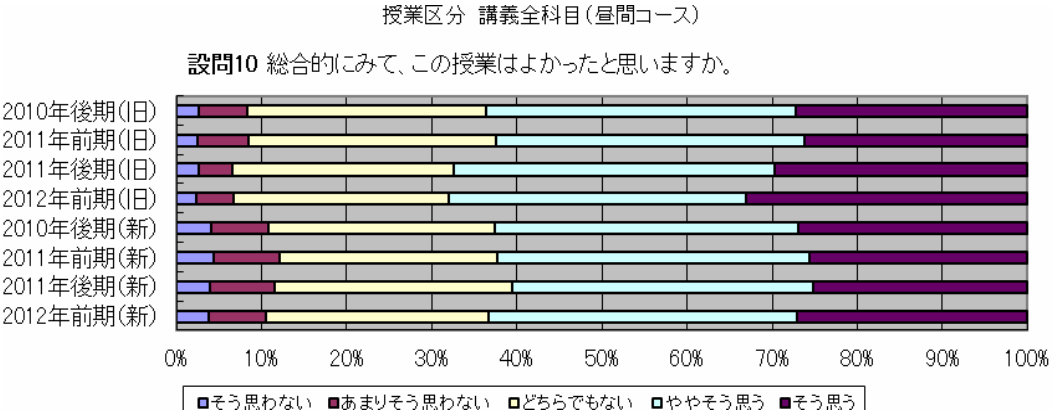
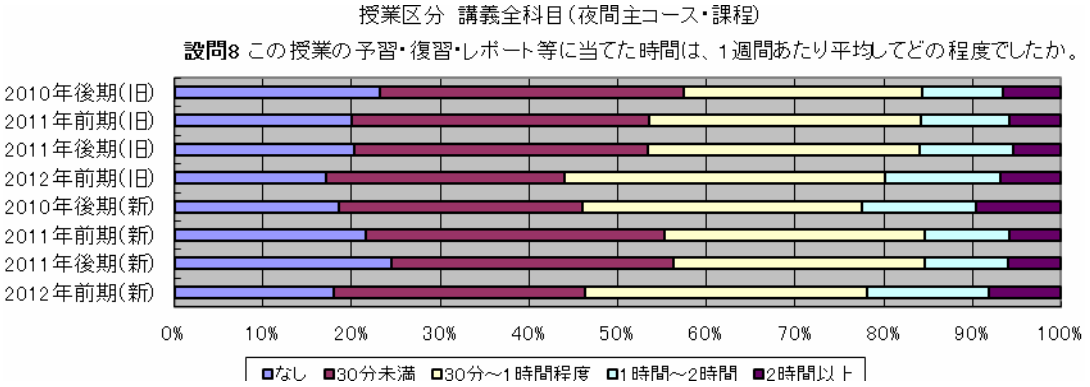
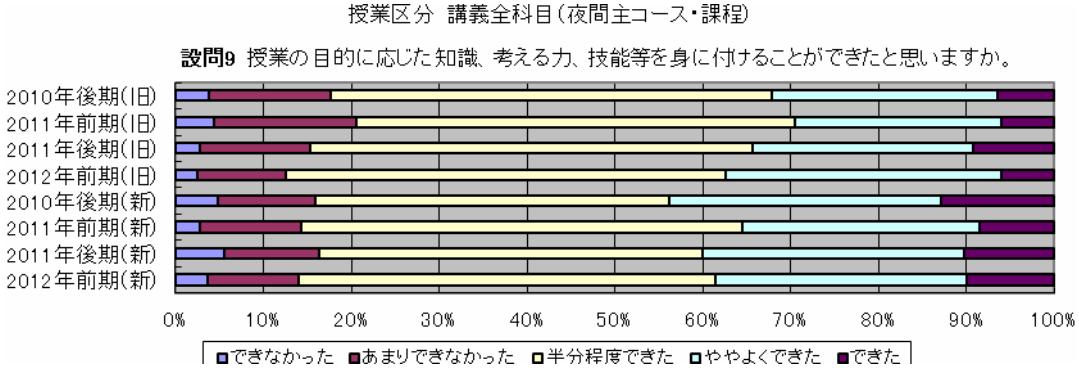


表 2．情報理工学部（電気通信学部）
講義全科目（夜間）の集計結果





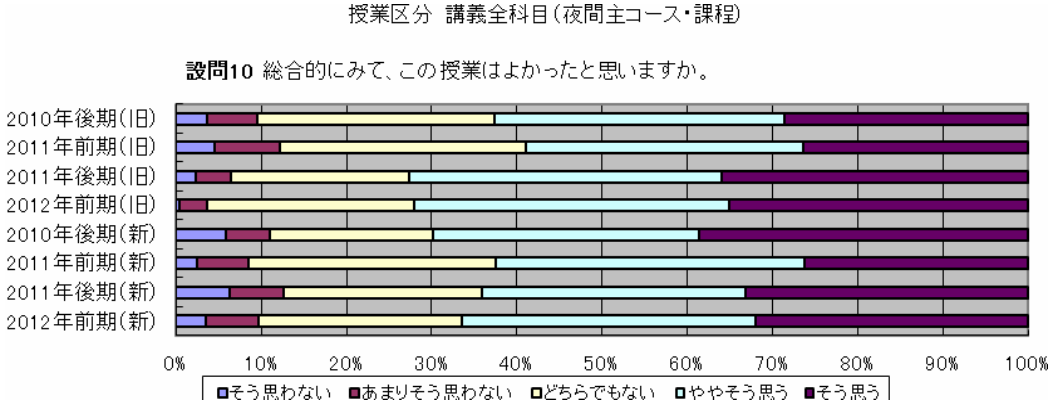
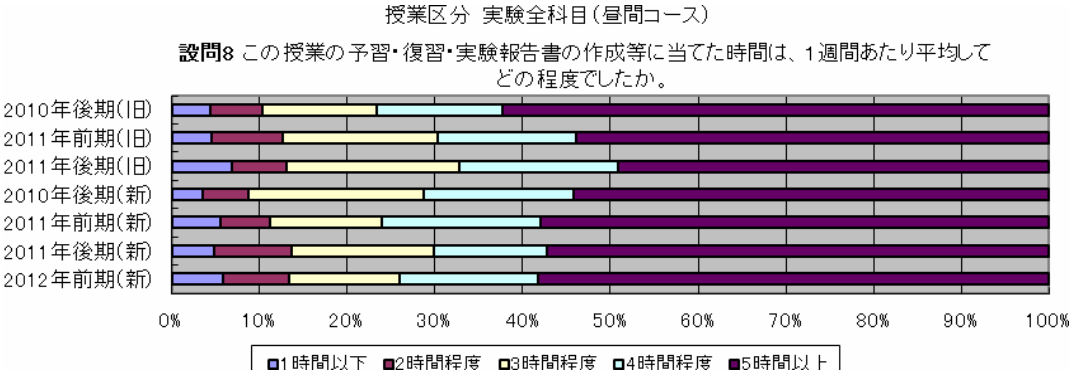
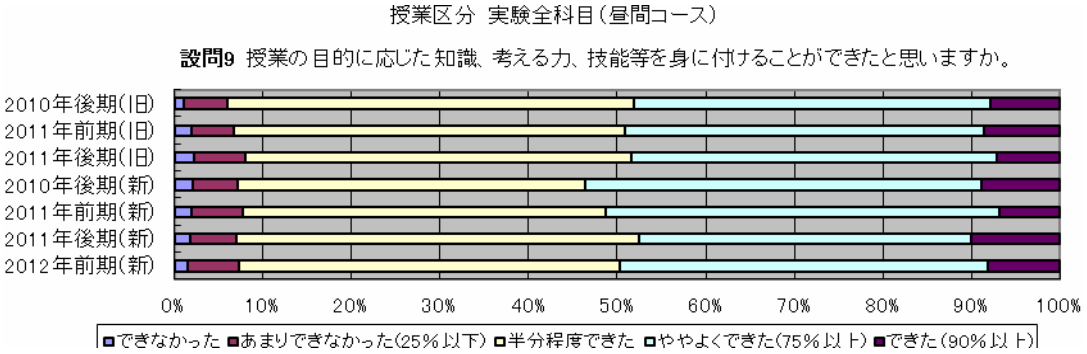


表 3．情報理工学部（電気通信学部）
実験全科目（昼間）の集計結果





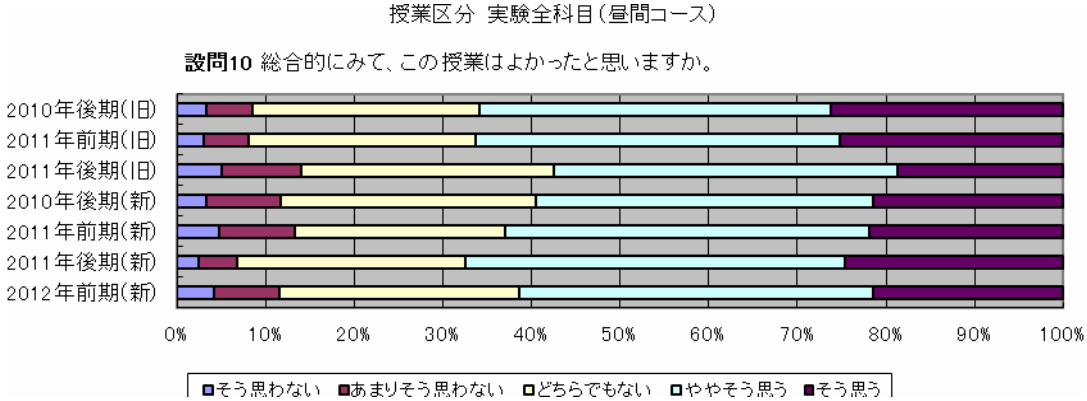
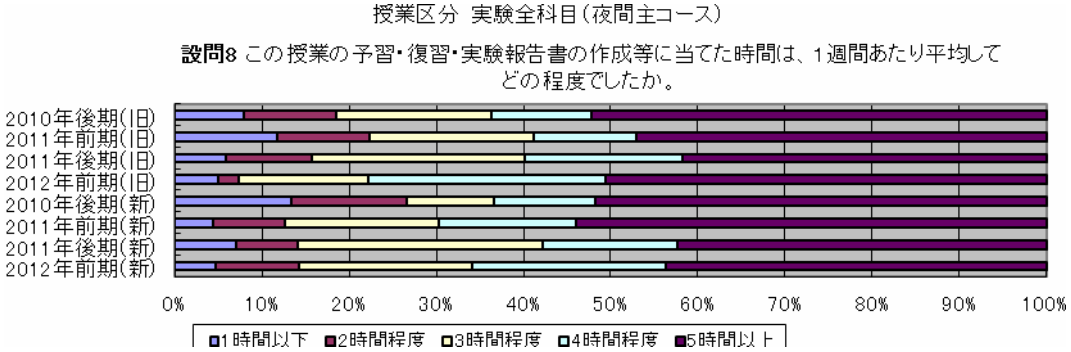
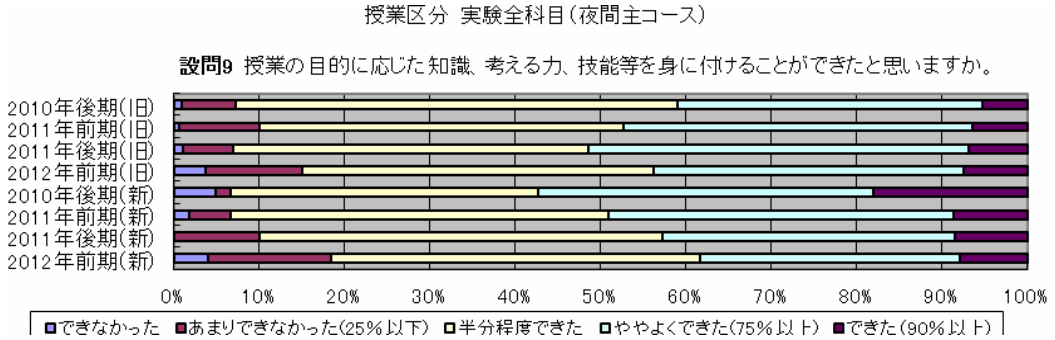


表 4．情報理工学部（電気通信学部）
実験全科目（夜間）の集計結果





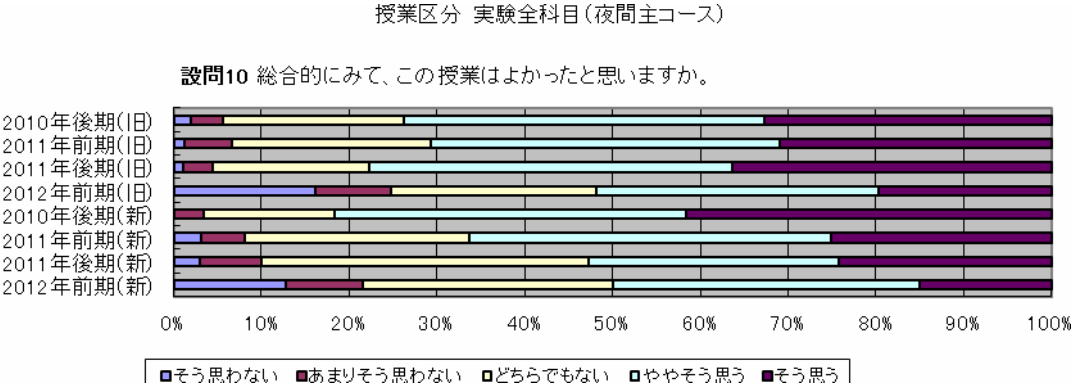
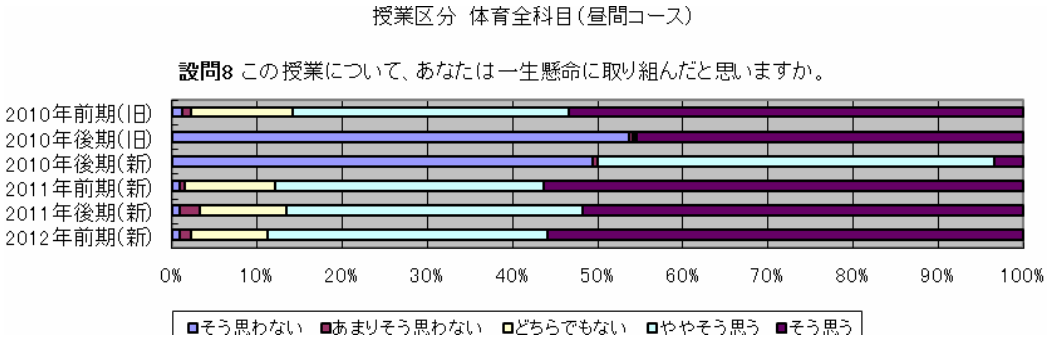
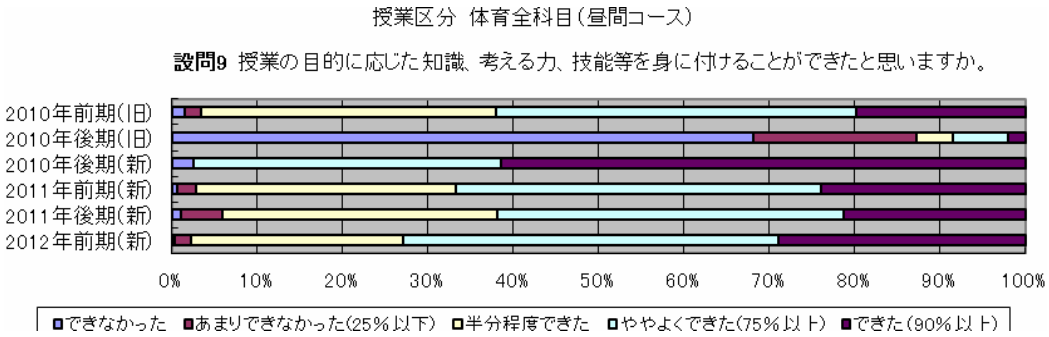


表 5．情報理工学部（電気通信学部）
体育全科目（昼間）の集計結果





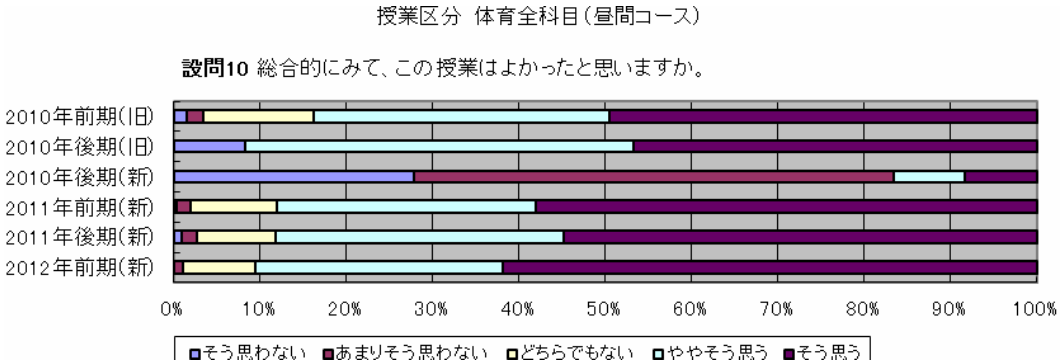
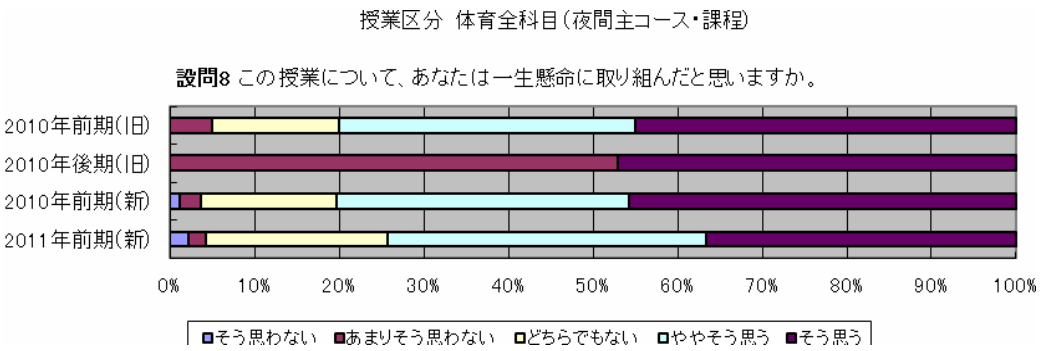
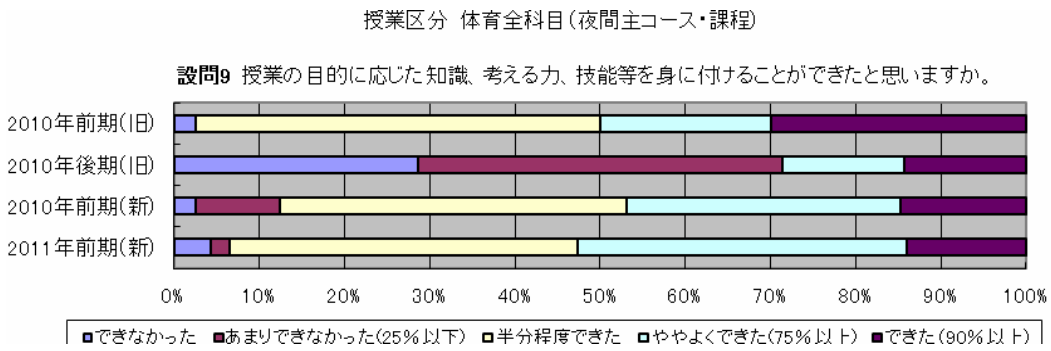


表 6．情報理工学部（電気通信学部）
体育全科目（夜間）の集計結果





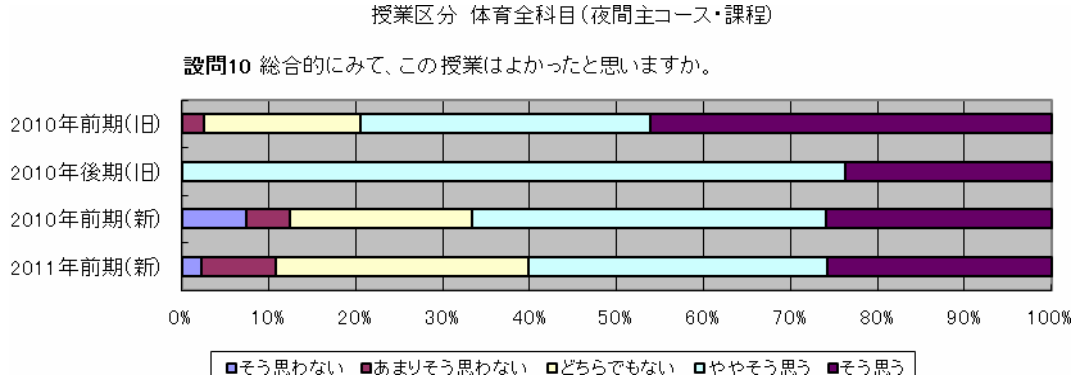
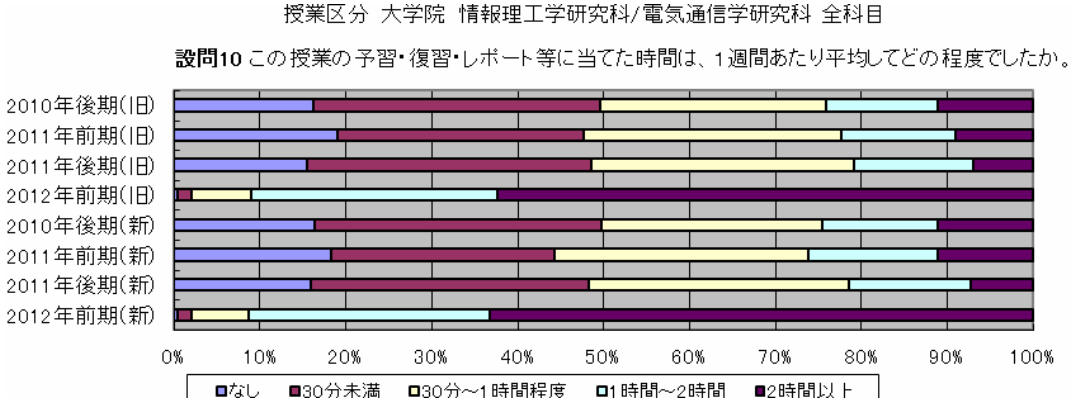
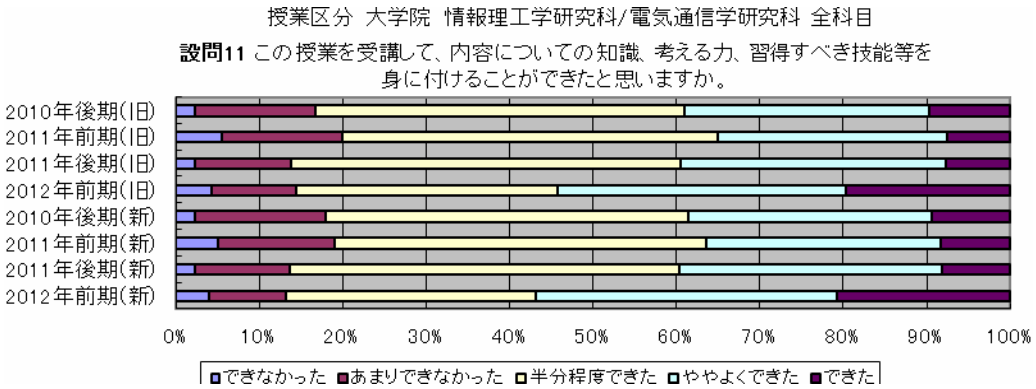


表 7．大学院情報理工学研究科（大学院電気通信学研究科）
全科目の集計結果





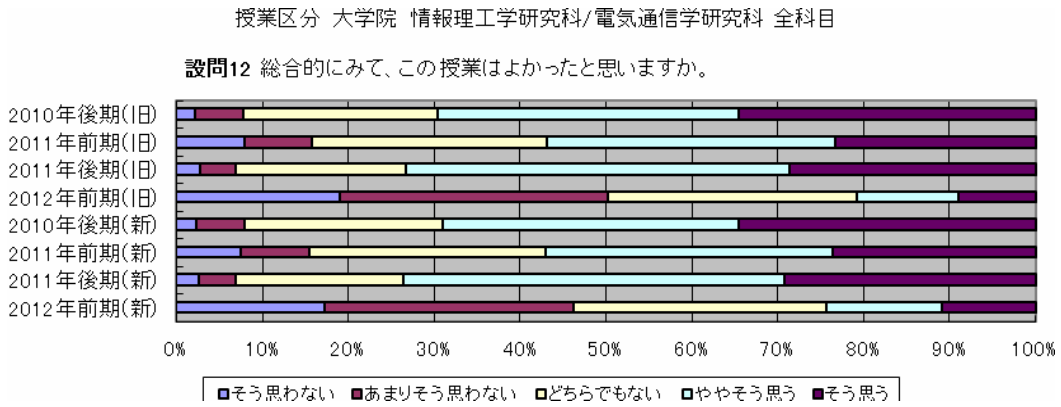


表 8．学生による授業評価の実施状況

情報理工学部（電気通信学部）

	科目数			学生数		
実施時期	調査対象	回収	回収率	履修(延)	回答	回答率
H24 年度前学期	642	604	94.08%	34,398	22,321	64.89%
H23 年度後学期	623	596	95.67%	33,260	22,078	66.38%
H23 年度前学期	639	575	89.98%	36,633	23,429	63.96%
H22 年度後学期	622	591	95.02%	34,385	22,723	66.08%

大学院情報理工学研究科（大学院電気通信学研究科）

	科目数			学生数		
実施時期	調査対象	回収	回収率	履修(延)	回答	回答率
H24 年度前学期	117	104	88.89%	4,090	2,860	69.93%
H23 年度後学期	74	63	85.14%	1,669	931	55.78%
H23 年度前学期	115	104	90.43%	4,635	3,370	72.71%
H22 年度後学期	72	65	90.28%	1,847	1,043	56.47%

平成 24 年度大学院情報システム学研究科
「学生による授業評価」報告書

平成 24 年度　IS 研究科教務委員会

本報告書では，大学院情報システム学研究科（以下，IS 研究科）の FD 活動の一つである「学生による授業評価」の結果を報告する。 IS 研究科では，基礎科目と呼ばれる科目と通常の専門科目で別のアンケートを実施しているのでそれぞれ分けて述べる。

1.　専門科目授業アンケート

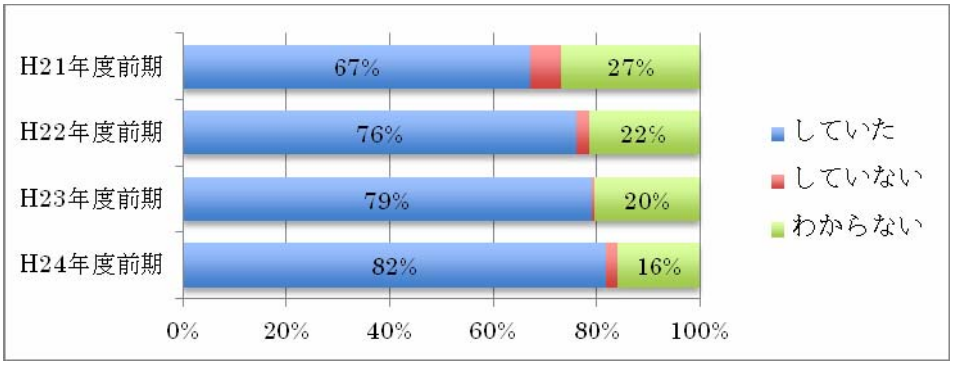
1.1.　アンケートの目的

アンケートの質問項目には，回答選択肢から選んで回答する項目と自由記述する項目がある。前者の回答は主に時系列変化を見るために集計され，その結果は IS 全体の教育の現状を把握するための一材料として利用される。また，個々の教員が自身の担当する科目を自己評価する際の一材料としても利用される。一方，後者の自由記述回答については，IS 教員全体にとって有益と思われる回答を集めて教員全体で情報共有するようにしている。本報告では，主として前者の集計結果について報告する。

1.2.　集計結果

以下に，授業アンケートを始めた平成 21 年度前期から本報告書執筆時点までに集計の得られた平成 24 年度前期まで，半期ごとの集計結果を質問項目ごとに示す。なお，グラフ上で示す値は，科目ごとに算出した回答割合の全科目間における相加平均（どの科目の受講生も同数と見なす正規化を適用した値）である。

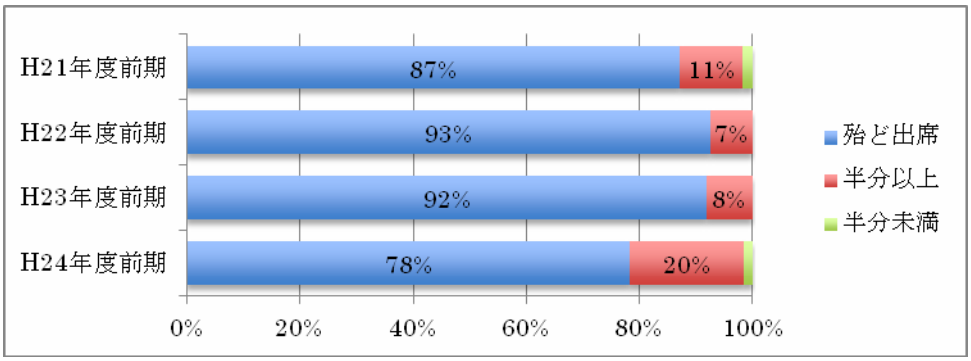
1. シラバスと実際の講義内容は合致していたか（回答を１つ選択）



グラフから「シラバスに合致していた」と回答した割合は年々増加していること，「わからない」と回答した割合が減少していることが確認できる。シラバスを理解した上で受講する学生が増加傾向にあり，さらにシラバスと講義の内容の整合が取れていることが分かる。しかしながら，今年度は「シラバスに合致していない」と回答した割合が増加している。この回答の割合が高かった講義は複数あったが，そのいずれも合致していると回答した割合も高いため，シ

ラバスを学生が十分に理解しないままに受講していることなど学生側の問題と共に，シラバスの不備など教員側の問題が考えられる。

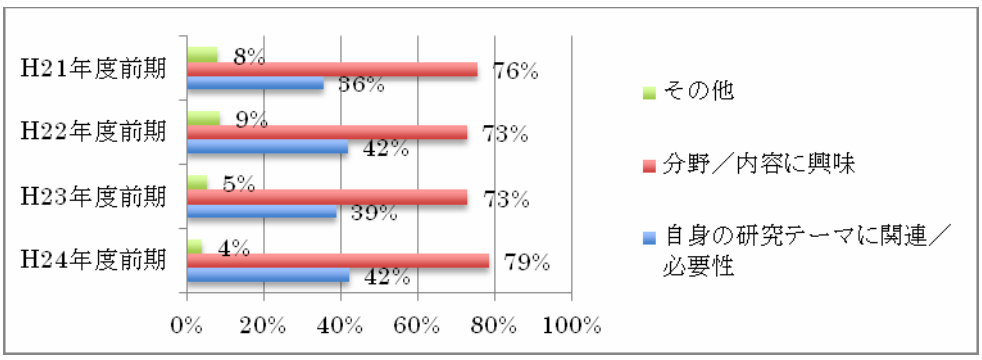
2. 授業の出席回数（回答を１つ選択）



出席回数は前年度までは「殆ど出席」と回答した割合がほぼ 9 割を維持していたものの，今年度は大きく減少し，「半分以上」が大幅に増加した。半数弱の講義で「半分以上」と回答した割合が 2 割以上になっている。後述する履修した理由のアンケート結果に出ているように、分野や内容に対する学生自身の興味が講義履修の選択の理由になっているだけでなく，各回の講義内容についても出席するかどうかは学生自身の興味で判断されていることが考えられる。

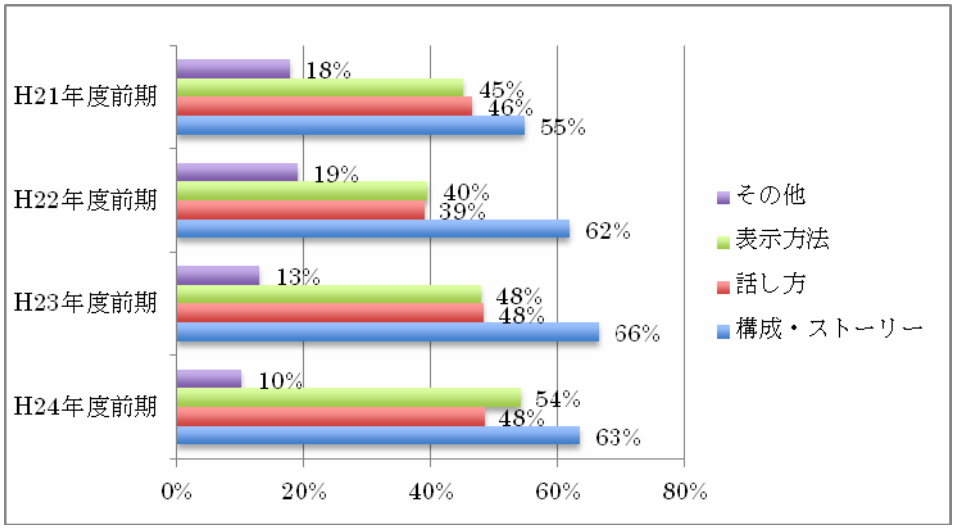
3. 履修した理由（複数選択可．自由記述欄あり）

本項目以降では複数選択を可能とし，予め用意された項目以外の回答については，自由記述欄への記述するよう促している。



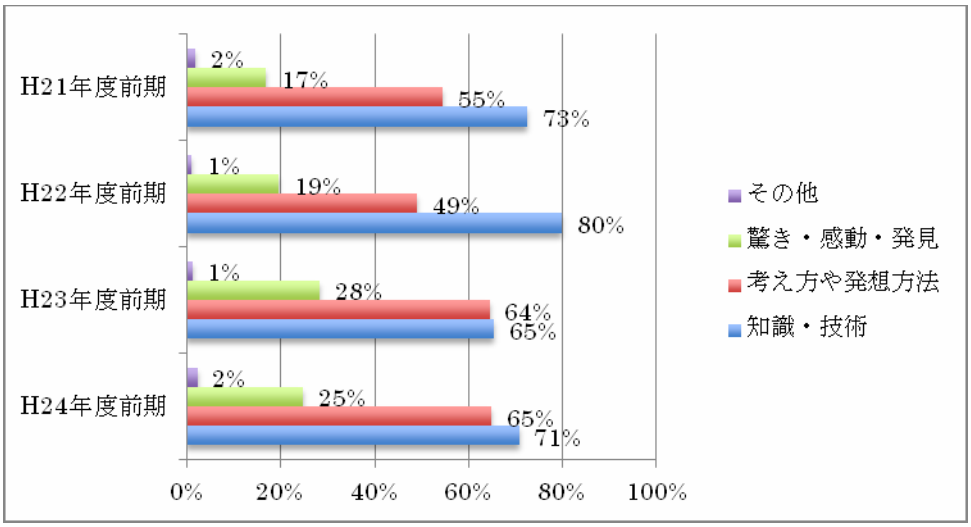
上記の結果より，主に分野や内容に対する学生自身の興味が，講義履修の引き金となっていると考えられる。自由記述欄にも「単位取得のため」など消極的な理由を記入した学生はほとんどおらず（今年度に関しては 1 件のみ），その一方で「第一回講義に参加して興味を持ったから」など受講してはじめて興味をもつ学生がいた。以上から，多くの学生は自らの興味や内容，研究における関連性/必要性に基づいて講義を選択していることが考えられ，学生のニーズに適した講義が適切に実施されていると考えられる。

４．進行方法などについてよかった点（複数選択可．自由記述欄あり）



構成・ストーリーについては改善傾向が弱まり，6 割程度で落ち着いている。話し方についても前年に引き続き 5 割程度になっている。話し方については年々改善されている傾向が見られる。本アンケートでは学生が記入したアンケート用紙そのものが匿名化された状態で各講師に返却されることになっている。選択項目に加えて自由記入欄も設けられているため，各講師はすべてのアンケートに目を通し，選択項目と記述内容から学生の意見をくみ取り，講義の改善を図っている。より多くの学生の要望に応えられるよう今後も改善を続ける必要があると考える。

5. 講義から得られたこと（複数選択可．自由記述欄あり）



「知識・技術」が増加し，逆に「驚き・感動・発見」がわずかに低下している．就職難など現在の社会に対応するため，直接に自分の研究や今後に役立てることが出来ることを重視する傾向が推測される。

まとめ

今回のアンケート集計結果では，専門科目の講義は学生のニーズに適した内容で行われており，同時に講義に対する学生の積極的な姿勢が伺われる結果となった。また，講義の構成・ストーリーに関する評価が年々高まっており，本アンケートを通じた講義改善が機能していることが伺われる。今後はさらにデータを蓄積しつつ，IS の規模にフィットしたきめの細かい教育へのフィードバック手法について検討をしていくことが望ましい。

2. 基礎科目授業アンケート

2.1. 基礎科目とは

IS 研究科は情報システム学という IT（情報技術）時代の複合領域を対象とした独立研究科である。そのため，対応する学部を持たず，電気・情報・数理・機械・教育・社会・法律など極めて多様な出身学部の卒業生を修士課程から受け入れ，高度な研究教育を行うことを目的とする。そのためには，各専攻の扱う領域に応じた基本的な知見を，多様な背景を持った入学者が短期に習得できるよう，カリキュラム上の支援を行うことが必須である。これを目的とした科目が，「基礎科目」と呼ばれる。具体的には，IS 研究科の各専攻（MS，SS，NS，FS）について，主に専攻横断で基本的内容の講義を対象とした基礎科目１と，当該専攻の専門的内容の講義・演習を主体とした基礎科目２が設けられている。受講対象者は，所属専攻で基本的とされる内容に相当する学部の出身者でない者を中心に，指導教員と科目実施教員の相談の下で選抜される。基礎科目１，２で行う内容は，専攻教員の合議の上，毎年更新される。一方で，講座内で行われる基本教育も重要であるため，共通講義としてどこまでの内容を，どの程度の深さで，どの程度の人数の学生を相手に行うべきか，自明ではない。また，基礎科目２の中には，４つ程度の専門的な演習課題を設置し，そのうちのいくつかを選択して演習とする形態もある。そのため，2008 年度以後，授業アンケートや実施結果の反省点などを記録し，年単位で継続性のある適切な講義となるように教務委員会が主導している。

2.2. 今年度の基礎科目アンケートについて

上記の背景に立って，2008 年度より引き続き，FD 活動の一環として基礎科目のアンケートを実施し，実施記録を作成した。標準的なアンケート項目は，講義の難易度（講義開始時点と講義終了時点），講義の計画性，講義の有用性，などの立案，実施，検査，分析，の項目に分けて行っている。

2.3. アンケート実施結果のとりまとめ

上記のアンケートを，各基礎科目担当教員（実施責任者として准教授または教授１名，実施細目ごとに実施教員２ないし４名の助教）が受講者全員に実施した。回収したアンケートを元にして，科目担当者内で議論していただいた。議論した項目は，受講人数，講義の具体的な内容，今年の問題点，改善策の検討，成績の採点方式（実施形態が多様なため一律な採点方式にはならないが，同一科目で毎年大幅に異なることは好ましくない），の各項目とした。また，アンケート結果については，単純集計を行わず，アンケートの主要な質問項目について多かった

回答をあげてもらい，学生の受け取り方の傾向を記録した。表 1 に各基礎科目担当教員がまとめた平成 24 年度前期の報告の一部（部分的に要約）を掲載する。なお，各基礎科目の内容及び目標は次の通りである。

MS 基礎 1（受講者数：27 名）

映像や音声処理，ロボットを含むアクチュエータ制御などメディア情報処理を行う上で重要な「線形システム論」，および，メディア情報の解析手法としての「多変量解析」について，それぞれの基礎的内容を講義と演習を通して理解する。

MS 基礎 2（受講者数：39 名）

情報メディアシステム学の要点は，「人間」，「情報システム」およびそれらの「インターフェース」である。本講義では，具体的なシステム構築を題材とした講義と演習を通じて，これらの問題に関わるシステムの設計や問題の解決に必要な基礎的な知識や技術の習得を目標とする。

SS 基礎 1（受講者数：23 名）

データの種類，加工と記述方法，統計的推定と仮説検定など，統計学の初歩について学習する。

NS 基礎 1（受講者数：7 名）

情報系の数学的理論や手法を学ぶ上で必要不可欠な論理，集合，離散数学，確率論の基礎に関する講義と演習を行う。

FS 基礎 1（受講者数：16 名）

情報システム学研究科におけるコンピュータ科学領域の基盤に相当する講義を行う。同領域における学部相当カリキュラムを主体として短期にその概要を把握することにより，コンピュータ科学領域以外の学部出身者によるコンピュータ科学領域での大学院活動を容易にすることを狙う。

FS 基礎 2（受講者数：21 名）

情報システム基盤学専攻に入学した学生の基礎力強化を目的とし，研究遂行に必要となるコンピュータに関する基礎的な知識と文化を，プログラミングを中心とした演習を通じて教育する。

2.4. まとめ

基礎科目は IS の特徴である多様な学生の受入れを支えるために非常に重要な役割を果たしている。講義の実施形態は多岐に渡り，また様々な工夫がなされている。しかし，個々の学生に応じたきめの細かいサポートがやはり大切であり，TA などを含む十分な人的資源を確保することが今後ますます重要となると思われる。

以上

表１：基礎科目授業評価報告（抜粋）

MS 基礎 1	実施形態とその利点	• 受講者全員が PC を持参し，講義を聞きながら，その内容をその場で演習する。 • 学生の理解度を確かめながら授業を進めることができた。
	本年度の問題点と改善策	• 受講者の基礎学力の把握を丁寧に行うべきだった。それに伴い，講義の難易度を調整すべきであった。 • 今年度以上に基礎学力の補強に重点を置く。
MS 基礎 2	実施形態とその利点	• 教員毎に異なるテーマが設定され，学生が選択して受講可能である。 • 教員の専門分野がそれぞれ異なっており，本専攻としての基礎知識を学生が必要に応じて多岐にわたり習熟することができる。 • 1 教員あたりの学生数が少人数のため，学生が実験装置に触れる機会が多く取れ，きめの細かい指導が可能である。
	本年度の問題点と改善策	• 受講する学生が増えたことで 1 教員あたりの担当学生数が昨年の 10 人前後から 15 人前後に大幅に増え，演習を行ううえでより大きな部屋，また多くの実験装置が必要となった。しかし来年度は教員数が増える予定であるため，各教員あたりの学生数は少なくなることが予想される。 • 授業中の演習課題が長引き，授業時間を延長することが数回あった。これについては演習の内容及び分量を調節することで対応する。
SS 基礎 1	実施形態とその利点	• e ラーニングシステム上で講義を進める。「e ラーニングコンテンツの学習→その週の課題の作成・提出→学習者同士での提出課題のピアレビュー→修正版課題の提出」までを 1 サイクルとし，ひとつのサイクルは 4 週間程度で行う。 • 学習者を 10 人程度のグループに分け，グループ内で学習者同士がピアレビューを行う。 • 学習者に積極的な参画を促すとともに，他の学習者の課題からも学ぶことができる。
	本年度の問題点と改善策	• 全 5 回のレポートにおいて，学習者はグループ内で他者のレポートをピアレビューしなければいけないが，前年度と比較し，ピアレビューを行う学習者が少なかった。 • ピアレビューそのものも厳しい意見が少なく，そのため，修正版課題であっても課題の質があまり良くない。 • TA がピアレビューを促す，また，TA 自身がピアレビューに参加し，修正版課題の質を向上させたい。
NS 基礎 1	実施形態とその利点	• 黒板に板書しながら講義を進める。学生はノートを書きながら理解するので，論理的な議論に集中しやすい。 • 演習の際は，受講者を 2 つのグループに分け，学生にもれなく演習課題が当たるようにできる。課題の発表にはプロジェクタを利用するので，適切な時間配分が可能である。
	本年度の問題点と改善策	• 従来に比べ，受講人数が 7 人と少なかった。 • 通常は 2 クラスに分けて行っていた演習発表を 1 クラスで行った。

FS 基礎 1	実施形態とその利点	• 当該分野で良書とされよく用いられる教科書・参考書を用い，少人数を対象とした講義を主体とする形式をとる。 • 受講者として本講義を必要とする非情報系学科出身者に絞り，さらに講義終了後に随時質問を受ける形式をとることで，受講者からの質問に適切に対応することが出来る。 • 適宜演習課題を宿題として課すことにより，受講者の理解度を確認しつつ講義を進めることが可能である。
	本年度の問題点と改善策	• C プログラミングの初歩など，リテラシー部分の対応が課題である。今年度は質問に個別対応すること，情報リテラシーを扱う講義（FS 基礎 2）の受講を呼び掛けることでこれら問題に対応できた。講義の初期段階で補助的な導入を与えることや，課題に関してヒントや例をより多く解説する，定量的評価の重要性が分かる様に課題の内容を工夫するなどの改善を行っていきたい。 • 少人数形式で実施しているため，講義や演習課題の解説を行う際に適宜質問に応じることでこれらの問題は回避できたが，人数が増加した場合は個別に対応することは難しい。
FS 基礎 2	実施形態とその利点	• ガイダンス時に簡単なプログラミングのテストを行い，能力に応じて３クラス（１クラス当たり 7 人程度）に受講者を分けて教育している。講義・演習の内容は，クラス毎に適切なテーマを設定する。 • 受講生のスキルの差を考慮したきめ細かな教育／指導が可能となり，各受講生が無理なく最大限のスキル向上を達成できる。
	本年度の問題点と改善策	• 剽窃に関する注意を講義中に行ったにもかかわらず，特定の学生のレポート中に剽窃に該当する箇所が複数見つかった。成績確定後に該当の学生から，成績に関する苦情が入ったが, 剽窃が重大な問題である旨を再度説明しても十分には理解できていない様子であった。 • 剽窃の取り扱いに関する内規を厳格化した上で，各講義，各研究室の単位で，剽窃防止のための教育を繰り返し実施する。

平成 24 年度 学術院新任教育系職員研修会報告書

FD Seminar for Faculity of Academic Institute of UEC

大学教育センター教育推進部門〔学内研修〕

日時：平成 24 年 7 月 31 日（火）13:00～20:30
会場：本館 5 階会議室、ハルモニア

1.**開会スピーチ**(Opening Speech)　《1:00pm–1:05pm》
*福田喬 理事 (Prof Fukuda, Trustee of UEC)

2.**参加者紹介**(Introduction of Participants)　《1:05pm–1:15pm》

3.**研究室の管理運営と研究指導** (Lecture 1)　《1:15pm–1:45pm》
(Laboratory Management and Supervision of Student Research)
*由良憲二 教授 (Prof Yura)

4.**メンタルヘルス** (Mental Health) (Lecture 2)　《1:45pm–2:15pm》
*田中健滋 教授 (Prof Tanaka)

5.**ハラスメント**(Harassment) (Lecture 3)　《2:15pm–2:45pm》
*長神淑子 カウンセラー (Councelor Nagami)

6.**自由討論**･午前の部 (Free Discussion)　《2:45pm–3:00pm》

～～**休息** Break 《3:00pm – 3:30pm》～～

7.**学長講演：電通大のビジョン** (Lecture 4) 《3:30pm–4:00pm》
(President's speech: The Visons of UEC)

8.**教育研究技師の自立を目指して** (Lecture 5)　《4:00pm–4:30pm》
(To Achieve Autonomy as Technical Supporting Staff
for Education and Research)
*浅井吉蔵 教育研究技術職員部長
(Prof Asai Director of the Department of Technical Services)

9.**事務の紹介**(Introduction of the Administration systems of UEC)

《4:30pm – 5:00pm》

ー教務課　事務手続き

(Academic Affairs Office: Administrative procedures)

ー学生課　学生何でも相談室

(Student Affairs Office: Counseling Office for Students)

ー財務課　公的研究費の不正防止

(Financial Affairs Office: How to avoid abuses of public funds)

10.**Free Discussion** (午後の部)　　《5:00pm–5:15pm》

11.**修了書授与** (Certificate Awarding Ceremony)　《5:15pm – 5:30pm》

*阿部浩二 大学教育センター長

(Prof Abe, Director of the Center for Education and Research of UEC)

12.**夕食会** (Dinner)　　《5:45pm–7:30pm》

13.**閉会** (Closing)

*梶谷誠 学長 (President Kajitani)

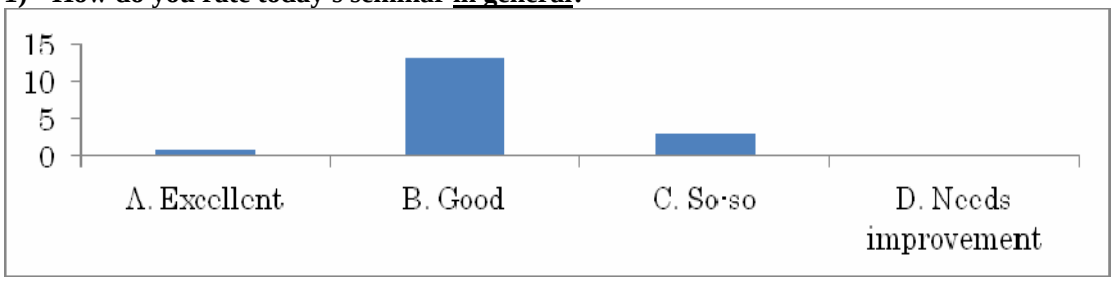
*阿部浩二 大学教育センター長

(Prof Abe, Director of the Center for Education and Research of UEC)

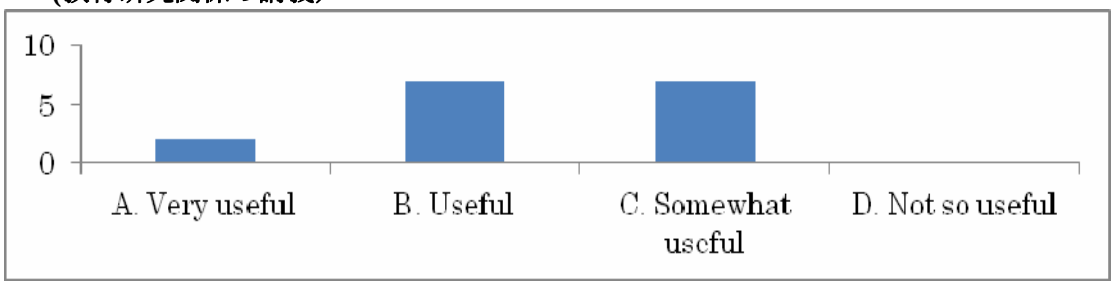
平成 24 年度学術院新任教育系職員研修のアンケート結果

Summary of the Feedback on FD Seminar for New Faculty Members of the academic Institute of UEC (July 31, 2012)

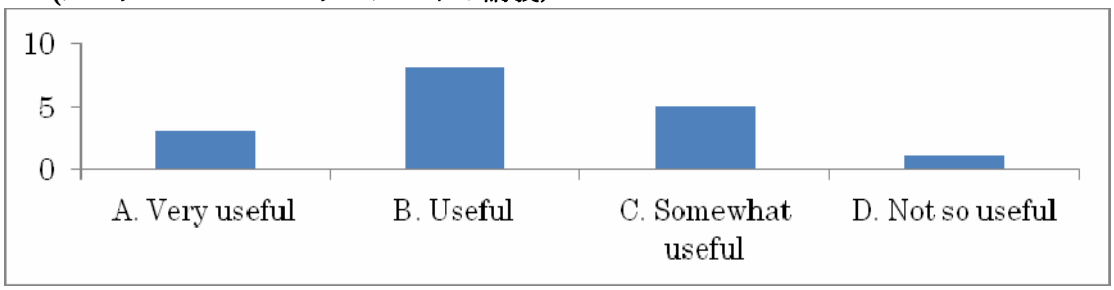
1) How do you rate today's seminar in general?



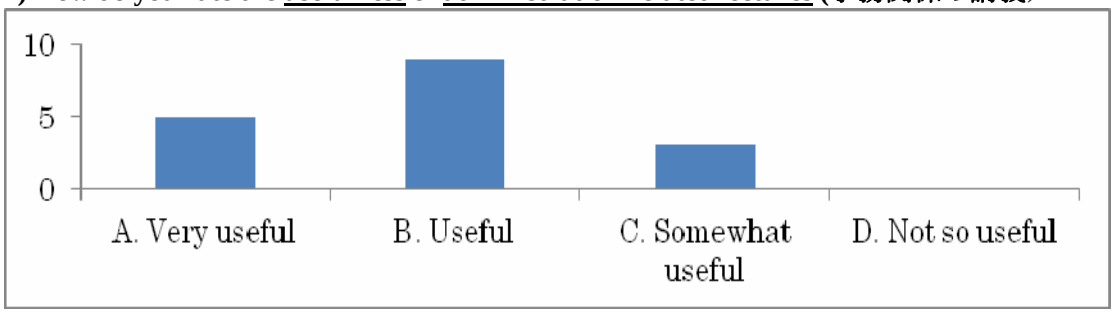
2) How do you rate the usefulness of teaching and research-related lectures? (教育研究関係の講義)



3) How do you rate the usefulness of mental health and harassment lectures? (メンタルヘルス・ハラスメントの講義)

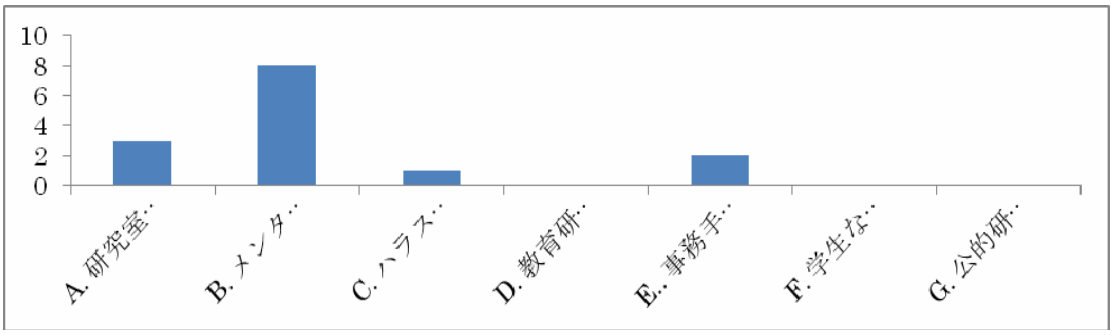


4) How do you rate the usefulness of administration-related lectures (事務関係の講義)



5) What topics below do you want to <u>listen to more</u>, given the chance (もっと聞きたい話題)

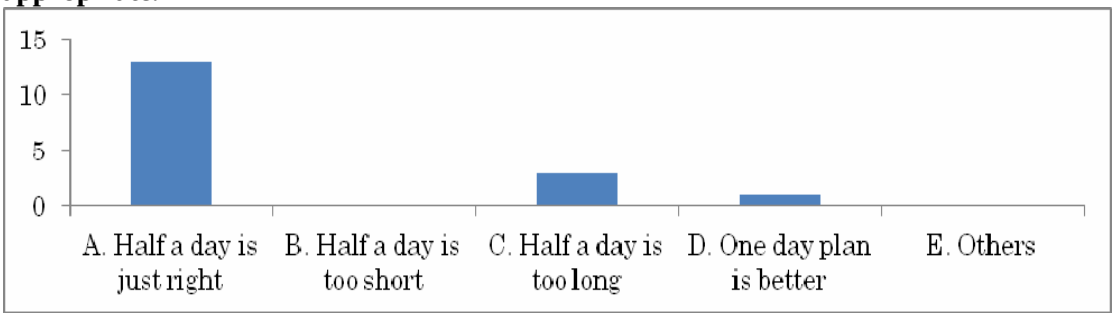
A.研究室の管理運営と研究指導 (Laboratory Management and Supervision of Student Research)
B.メンタルヘルス (Mental Health)
C.ハラスメント (Harassment)
D.教育研究技師の自立を目指して (To achieve Autonomy as Technical Supporting Staff for Education and Research)
E.事務手続き (Academic Affairs Office : Administrative Procedures)
F.学生なんでも相談室 (Student Affairs Office : Counseling Office for Students)
G.公的研究費の不正防止 (Financial Affairs Office : How to avoid abuses of public funds)



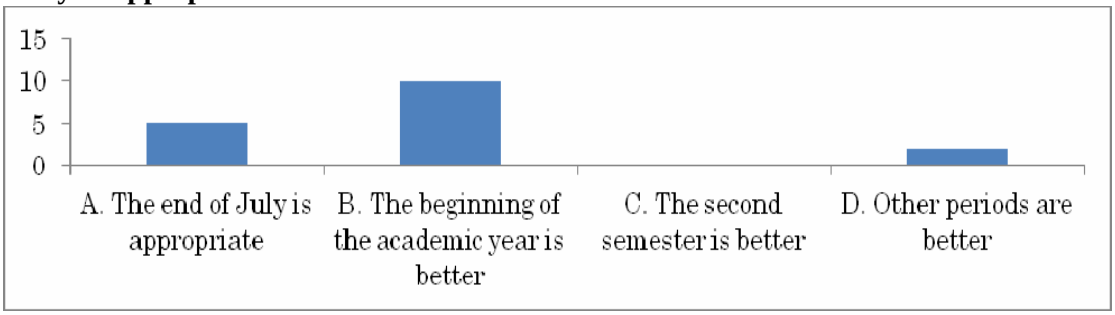
6) If there are <u>other topics</u> (than Q5 above) that you think should be included in such a seminar for new teachers, please add them below.

- 外部研究資金の獲得方といい講義のやり方
- I would like to have a seminar on research, about acquiring budgets, export control, etc
- 授業の悩み（陥りがちな事例と改善策など）
- 知財、特に著作権

7) What do you think about <u>the design</u> of today's seminar? Please circle as many as appropriate.



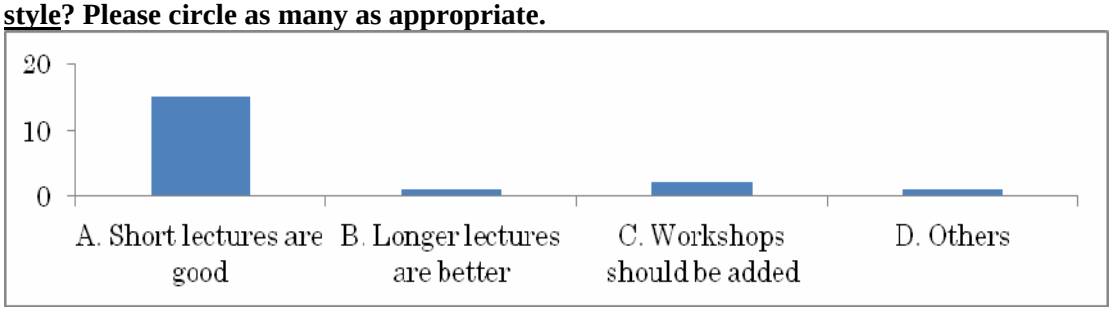
8) What do you think of <u>the period</u> of time when this seminar is held? Please circle as many as appropriate.



Others:

- May
- Whenever

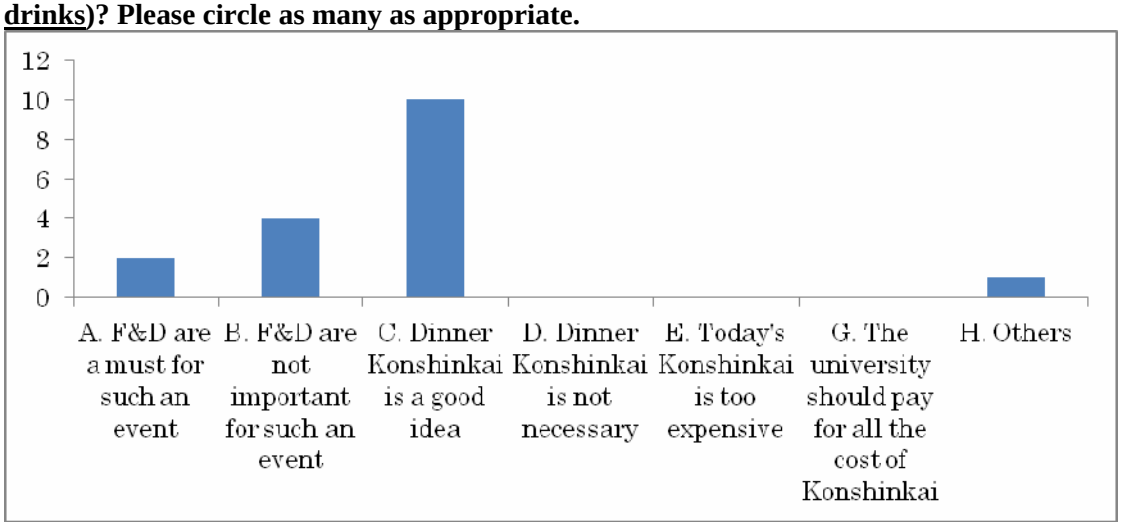
9) What do you think about the design of today's seminar regarding the short-lecture style? Please circle as many as appropriate.



Others:

- 研修出席者リスト、活発な研究室紹介、大学の研究戦略、中期計画のポイント、財務状況の short lecture を加えると良いと思う

10) What do you think about the design of today's seminar regarding F&D (food and drinks)? Please circle as many as appropriate.


12
10
8
6
4
2
0
A. F&D are a must for such an event
B. F&D are not important for such an event
C. Dinner Konshinkai is a good idea
D. Dinner Konshinkai is not necessary
E. Today's Konshinkai is too expensive
G. The university should pay for all the cost of Konshinkai
H. Others

Why did you choose the above? Could you give some explanation for the above choices you made?

- 相互に知るいい機会（幹部、同世代の教員）
- 講師あるいは参加者同士のコミュニケーションが期待できるから、（一方通行で終わらないから）時間帯もいいと思います
- In order to relax

11) For better FD activities in future, please indicate the best aspects of today's seminar from your point of view

- 新任教員の顔がわかる
- A wide range of topics
- 研究室の運営や指導の話は各個人で様々であるが、貴重な情報であるため、増やせるならばこのような情報を得る機会を増やしたほうが良いように思う
- 史先生の MC（参加者紹介のスタイル）が良く、会が和やかに進行していたこと
- 事務の方々のコミュニケーション（質疑応答）がなされたこと
- Today's seminar covers almost all aspects the new member should know to enjoy the work here
- 大学や研究室の管理運営についての講演により、電通大としての教員としてのスタンスを少しは知ることができた
- We could get useful advice based on presenter's experience

12) For better FD activities in future, please indicate the <u>weakest aspects</u> of today's seminar from your point of view

- 出席者リスト
- 活発な研究室紹介
- 大学研究戦略
- 中期計画のポイント
- 財務の状況
- Little time for discussion
- メンタルヘルス・ハラスメントは個々の具体例が挙げにくいことがあると思うが、教員側のやるべきことがピンとこなかった。
- 「教育研究技師について」の内容が不要、または時間は半分でいいと思う
- 「技師の自立を目指して」の話について、本研修会でどのような位置付けを持つのかが良く分かりませんでした
- 他の参加者の方も指摘されておりましたが、セクハラについて男性差別の視点からもフラットに述べられるべきだと感じました。セミナーを開いていただきましてありがとうございました。
- It was a bit long, especially for those who were really busy due to their works. I understand that it's up to the attendees to leave the seminar if necessary, but it will be better if the seminar can be shorter somehow
- メンタルヘルスについての議論があまりできなかった
- 授業の指導についての講演があればいいと思います
- I feel that more discussions were necessary for better understanding

第２回新任教員研修セミナー参加報告

共通教育部　小久保　伸人

２０１２年９月３日～５日にかけて、八王子セミナーハウス（東京都八王子市）で開催された第２回新任教員研修セミナーに参加した。国公私立大学の教員が規模・学部・専門を超えた相互交流を図ることを目的とし、講義とグループ討論からなる実質２日間のセミナーであった。４２名の新任教員が参加し、その多くが私立大学所属であり、分野も文科系と資格取得が主目的である医療・看護系が大半を占めた。昨年行われた第１回新任教員セミナーに比べ、セミナーの趣旨であるグループ討論に力を入れたプログラムとなった。以下に、各講義・グループ討論の概要を簡単に紹介し、感想を述べる。

【各講義・グループ討論について】

まず、近年増加する困難を抱える発達障害学生についての講義があった。アスペルガーや学習障害を持つ学生は、高校まで何とかやってくるが、大学入学後に履修登録・授業選択をはじめ、講義のノートを取る事やレポート作成ができなくなることが多く、その結果、抑うつ状態、パニック障害、強迫症状を引き起こして学生相談室を来訪し、発達障害であることが判明する。不登校、ひきこもり、長期欠席、休学という別の形で現れることも指摘された。

そのような学生向けの支援の例として明星大学で行われている教職員やピアサポーター（学生）による履修登録支援、デジタルカメラや録音機器の使用した学習支援などが紹介された。

引き続いて大妻女子大学を例として“居場所化した大学”という現代の学生論について講義があった。最近の大学生の多くは、アドミッションポリシーなどは見ず、学部・学科を選択する際に、その内容（学科間の差異）を理解して受験・入学しない。知識習得よりもむしろ友達との良好な人間関係を築き上げることに腐心し、そこから満足感や充実感を引き出そうとしていることが紹介され、初日の講義が終わった。

２日目は、シラバスと授業設計について講義から始まった。シラバスは、授業内容を説明する“取扱説明書”のような小道具であり、これを適切に使い、授業へ活かす重要性が示された。教員と学生の他、大学の職員（教務）の立場も付け加えると、教務と学生の間では履修申告と単位取得、教務と教員の間では、職務の分担と協働につながる。大学組織全体の機能化に重要な役割を果たすことが指摘された。

その後、授業運営方法に関する３つの講義があった。まずコミュニケーションの理論をもとにした効果的な授業運営方法として桜美林大学で行われている例が紹介された。学生の学習スタイルを、体験に即した具体的な例から学ぶ「直接体験型」、静かに講義を聞き、思考しながら学ぶ「抽象概念型」、客観的にさまざまな角度から学ぶ「内省観察型」、実験・実習を通じて学ぶ「試行実験型」の４つに分類した。教員自身も授業の中で自分に得意な学習スタイルを押し付ける傾向があることから、どの学生も公平に学べるように偏りのない教え方が必要であるとの指摘があった。また、態度や質が異なる多様な学生を授業に積極的に参加させる実践例

として、明星大学で行われているBrief Report of the Day 方式の授業や、大妻女子大学で行われている学生によるシラバス作成プロジェクトについて説明があった。

一方、本セミナーで力を入れたグループ討論は、初日のセミナー開始時と、上記の一連の講義を終えた２日目の最後に設けられた。初日の討論では、各新任教員が持っている大学教育現場の課題や問題をグループごとにまとめ・分類し、ポスター発表形式で討論した。これに対し講義後に行われた討論では、上記の一連の講義を通じて、課題・問題を見つめ直すと同時に、講義で提案された授業改善方法やアンケートを使って、今後担当する授業に対して具体的にどのように活かしてゆくか、ポスター発表を通じた討論が展開された。司会進行に若干の雑さがあり、討論の内容が絞りきれなかったグループがいくつかあったが、最終的に異なる視点から捉えた授業改善方法がグループごとに提案され、白熱した討論が交わされるグループが少なくなかった。最終日では、『大学教員に必要な資質とは』というタイトルでパネル討論を６名の代表教員が行った。これについては、各教員がそれぞれの立場からこれまでの教育・研究現場での経験を踏まえた提案があった。大学の規模・学部・専門が異なるが、共通の意見として学生に見せる「大学教員の背中」が重要であり、そのような教員になるべく努力するべきであるとの趣旨の提案が多かった。

【感想】

セミナーを終えて改めて今回の参加について考えると、深く考えさせることが多い。特に、コミュニケーション理論の講義を聞いて、自分自身の得意な学習スタイルである「抽象概念型」を講義の中で良かれと押し出していたことを強く感じた。本学における学生にどの学習スタイルが多いのかは大変興味深いところであるが、少なくとも異なる学習スタイルを持つ学生がいることを認識し、今後の授業を進める上で、このような学生に配慮した講義スタイルを取り入れてゆきたいと強く思った。

一方、今回のセミナーで疑問に思うところもあった。授業担当の経験がこれからという方やこれまで社会で十分にご活躍されてきた方など、年齢・経験ともに大きく異なる“新任”教員同士が同じテーブルを囲んで率直にそれぞれの立場で抱えている教育問題・課題を話し合うことは、とても貴重な経験であったが、自然科学系の教員が本学から参加した２名のみであったことから想像できるように、グループ構成教員の分野に討論内容が偏り、あるいはお互いの意見がかみ合わず、議論・討論があまり進まなかった点である。大学教員は研究活動を通じて教育を実践するべきであるが、研究活動についての話題が全くなかったのは残念である。もしかしたら、ほとんど研究できない環境におかれた方が参加者の大半を占めていた事情があるのかもしれない。本セミナーの趣旨である大学の規模・組織・専門を超えた相互交流という観点から、期待される効果を考えると、名刺を交換し、お互いの自己紹介をする程度以上に、大学教員としての相互理解が深まったどうか自信がない。ファシリテータの先生方によるコントロールがもう少しあればよかったと感じる。第一回の参加者リストと比べてみると、一目瞭然であるが、今後、この新任教員セミナーが続くならば、参加者の分野のバランスを配慮する必要があるのではないかと思う。

第２回新任教員研修セミナーに参加して

共通教育部　伏屋　雄紀

２０１２年９月３日から５日にかけて、八王子セミナーハウスにて２泊３日の日程で行われた第２回新任教員研修セミナーに参加しましたので、その概要および感想を報告いたします。

参加の目的

本セミナーの案内をいただき参加にあたっては、何らかの明確な目的をしぼった方が良いであろうと考え、私個人として現在大学教育について抱いている以下の課題についての解決策、あるいはその何らかのヒントを得ることを目的とした。

(1)授業内容のレベル設定について

最近は、各大学で教育に対して大幅な見直しが行われている。前任大学でもこの流れに即した改革が行われ、特に成績不振者に対する手厚いサポートを中心に力が注がれてきた。私自身、この改革内容に大いに賛同し、授業（演習）内容、成績評価、指導法について従来の方法を大きく改め、成績下位の学生の指導を手厚く行ってきた。アンケートや学生からの直接の意見を通して、この試みはある程度功を奏したと自負している。一方で、成績上位者にとっては少し物足りない内容になってしまった感も否めない。できれば、成績上位者はより伸びる様な授業を行いたい。両立することは難しいことも理解できるが、何らかの解決策を得たい。

(2)参加型授業について

(1)の内容とも関連するが、成績の上下に関わらず、全員が興味を持てる様な授業形式として、参加型授業の可能性を検討している。これについて以前よりいくつかの方式を文献等で参考にし、当日レポート方式（Brief Report of the Day: BRD方式）を実際に授業で導入してきた。これは比較的少人数に向けた参加型授業であるので、より大人数の場合の参加型授業法についての新しい試みなどを学びたい。

(3)英語による教育について

学部４年生や大学院生のための輪講のテキストとして、洋書を選択するべきかどうかで思い悩んでいる。全国的には英語による授業などが積極的に取り入れられ、国際化の波が押し寄せている以上、英語教育に重点を置くのは当然のことかと考えられる。しかし英語のテキストを用いた場合、どうしても英語の読解に力が注がれてしまい、肝心の内容の理解は疎かになってしまうのが現実的なところであろう。この点において、他の方々はどういう考えをお持ちなのか、意見交換したい。

プログラムの概要（とその簡単な感想）

・初日前半（グループ討論）

まず参加者の自己紹介をかねて、各８人ほどのグループ内で各人の抱える問題点、およびその解決策などを討論。ポストイットを模造紙に貼付ける形で簡単なポスターを作成し、その後各グループ代表者が全体にその内容をごく簡単に紹介。

（感想）斬新な自己紹介法のおかげで、短い時間でグループメンバーと打ち解けることができた。ただし自分の抱える問題点と他の方のそれとの間にはずいぶん開きがあることを感じた。

・初日後半（講演）

①「困難を抱える学生の理解のために」--- 発達障害を抱える学生とその大学側の対策の現状を紹介。

②「「現代学生」論を巡って」 --- 大学進学率５０％を超える時代における学生の典型例の紹介など。

（感想）①では、あまりこれまで意識したことのなかった発達障害についての概論を知ることができた。②では、学生に見せる大学教員の「背中」についても触れられ、「中学や高校とは違い、面倒を見すぎるのはやめよう」、「研究している姿を見せ、中高とは違うことを気づかせ、できれば一緒に研究したいと思わせる」などのメッセージが強く印象に残った。

・二日目午前（講演）

③「シラバスと授業設計」--- シラバスの位置づけ、作り方、活かし方。

④「大人数教室での効果的な授業運営方式」 --- 学習スタイルの違いによる最適授業法の提案。

（感想）③では、シラバスについて詳しい説明が成された。私はこれまでシラバス作成にそれほど困難さを感じたことがなかったが、「シラバスの作り方が分からない」「シラバスに縛られて息苦しい」などの声があることを意外な思いを持って知った。理系では比較的選択科目の割合が少なく、選択科目の多い分野ではシラバスの重要性が高いのかも知れない。

④では、各人の性格によって学びのスタイルが異なることを知り、目から鱗であった。今回の例はあくまで文系に特化された内容であるので、即座に理系の授業に活かすことは難しいが、異なる学習の要素を取り入れた授業というものを理系の講義でも是非実現したいと思った。

・二日目午後前半（講演）

⑤「学生参加型授業の実践」--- 授業危機に至るまでの経緯と、そこからの改革について。BRD方式の紹介。アフリカへのフィールドワーク授業の紹介。

⑥「授業に取り組む姿勢を育む」--- 学生自身がシラバスを作るという取り組みを紹介。

（感想）⑤では、偶然にも、すでに私が行っていたBRD方式についてであった。その意味ではやや期待はずれなところもあったが､その内容はBRD方式提案者のオリジナルから随分改善されたもので、１，２時間の予習時間を大前提とした上で、講義１５分（だけ！）、その他の時間をレポート作成に充てるという形態であった。本来、小・中規模授業向けのBRD方式を大規模授業

にも適用させている。（教員の並々ならぬ努力と作業時間が必要）その内容の充実さは目を見張るものがあり、大変工夫が凝らされていることを思い知った。自分の授業でも是非取り入れたいところであるが、１～２時間の予習を前提とし、講義時間はわずか１５分というのを実践するにはかなりの工夫（と勇気）が必要で、即座に応用するにはやや躊躇される。それでも、本講演で学んだエッセンスをうまく理系授業に取り込める様、知恵をしぼりたい。⑥では、学生が様々な学内プロジェクトに直接参画していく内容の紹介であったが、こうしたプロジェクトの実践は一新任教員では到底実現できるものではないため、やや遠い存在となった。

・二日目午後後半（グループ討論）

さらに少人数（６名）のグループに分かれ、「学生授業アンケート」について討論。グループでの討論内容を模造紙にまとめ、プレゼン。それを他のグループが訪問し、質疑応答を行う。

（感想）新たなグループによる討論ではあったが、参加者もかなり打ち解けてきており、初日の討論より十分な時間が取られたこともあって、グループ内でかなり深い内容まで討論することができた。日頃からおぼろげに考えていた意見が、討論を通して明確な意見として磨き上げられたのは収穫であった。

・三日目（パネル討論）

「大学教員に必要な資質とは」というテーマで、参加者の中から指名された６名がパネルディスカッション。その後全体での討論。

（感想）パネルディスカッションという形式であったが、実際にはパネラー個人の意見を順に聞いていくだけの機会となり、少し残念であった。主催者側の準備不足、司会者の進行力不足ではなかったかと感じた。その後の全体討論も、討論というより、各人の感想大会となった感がある。

全体を通しての感想

今回の参加者は非常に多岐にわたっており、大学教員という共通項を持ちながらも、かなり異なる背景を持つ人が集まったことで、まさに異文化交流ともいえる興味深いセミナーであった。食事時間や懇親会では、各業界の話など様々な話題が取り上げられ、大いに楽しい会であった。

そうして楽しむことはできたものの、多少違和感を感じたということも一つの感想として述べなければならないであろう。

まず、運営者および講演者のほとんどすべてが私立文系大学の教員であり、当然ながらその講演内容は私立文系を中心とするものであった。もちろん、抽象的事実は広く国立理系大学にも適用されるべきことではあるが、具体的な内容となると、その適用にはかなり困難を伴う。

したがって、本セミナーの内容で、直ちに授業に活かすことはほぼ不可能であり、国立理系の授業へ応用するには、かなりの工夫が必要であろう。

参加者の多くも私立文系大学の教員であった。主な参加校を記せば、大妻女子大学、椙山女学園大学、麗澤大学、明星大学、桜美林大学など。また、医療系の大学（専門学校）からの参

加も多数を占めた。札幌市立大学（看護学部）、沖縄県立看護大学、社会医学技術学院、関西福祉科学大学など、こうした大学の教員の方々との意見交換は、異文化交流こそできたものの、あまりにもかけ離れた次元の違いを感じさせられたため、現在自分が抱えている問題点、悩みなどを口に出すことははばかられたのが正直なところである。

例えば、討論で話題にあがった内容として、「wikipediaを“コピペ”してレポートを書けるなんてすばらしい、うちの学生はwikiも知らなければ“コピペ”する方法も知らない。私自身（若手）パワーポイントも使えない」等があるが、残念ながらこれに対して有効なアドバイスや意見を私は持ち合わせていなかった。

以上の“異文化交流”のため、私の当初の目的であった（1）授業内容のレベル設定、および（3）英語による教育、については講演内容に含まれなかった上、討論対象ともならなかったのは残念であった。（国際化についての話はわずかに含まれていたものの、留学生の数を増やす等の内容であった）

一方「参加型授業」については文系と理系の違いはあるものの、予習を前提とした授業への可能性を大いに感じることができた。本セミナーで紹介された方法をそのまま応用することは難しいが、なんとか自分の授業に取り入れていきたいと決意を新たにした。

成績評価分布について

教育推進部門　久野 雅樹

教育推進部門は、教育改善部が 2006（平成 18）年度から継続的に行ってきた成績評価分布の検討を引き継いで、今年度も成績評価の現状把握と改善のための作業と議論を行った。今年度の年度計画は、「大学教育センターを中心として、成績評価分布の調査・分析から成績評価の検証を行う」というものである。

以下に、継続的に行っている成績評価分布調査の現状報告を中心として、今年度の活動について記す。

(1) カリキュラム改変前後の成績評価分布の検討

教育推進部門では、成績評価全般について検討を行っているが、まず、一昨年度からの大きな課題として、カリキュラム改変の前後での成績評価分布の動向（評価区分適用と評価平均）について報告する。

電気通信学部と電気通信学研究科は、一昨年度入学生から、それぞれ情報理工学部、情報理工学研究科に変更され、学科・専攻の構成、教育プログラムも大幅に変わった。そうした変化の時期にあって、教育推進部門は成績評価分布が適切な状況にあるかどうかの検討を続けている。なお、大学院と夜間主コースはクラス[1]当りの受講者数が少ないことから、本稿では、昼間コースの授業をとりあげて、カリキュラム改変の前後の状況を示す。

具体的な調査として、改変前の 2009 年度と改変後の 2010～2012 年度（それぞれ前期分）について、以下の限定を加えた上で、成績評価分布を分析した。

・学生は昼間コースの新入生に限る（2 年次以上の学生の再履は含めない）。

・科目は、新旧 2 つのカリキュラムでほぼ対応がとれるものに限る。

具体的には、言語文化基礎科目Ⅰ、理数基礎科目、専門基礎科目、初年次導入科目の区分に属する科目に限った。

成績評価分布で最初に確認すべきこととして、各クラスで評価区分（秀・優・良・可・不可）の分布がおおよそそろっているか、ということがある。これについて、評価のガイドラインでは、「成績評価の分布を、「秀」は単位修得者（不可は含まない）の上位 10%程度まで、「秀」と「優」を合せたものを 40%程度までとすることを原則」としている。このガイドラインは、評価の公平性、厳正性を担保するために、「秀」および「優」の高評価区分に、おおよその分布上限を設定するもので、10%、40%という数字は、これまでの本学での評点分布状況にほぼ合致するとともに、他の大学での分布基準ともだいたいあうものとなっており、厳しすぎず、甘すぎずという値である。

---

[1] 科目と担当者（複数可）をセットにしたもの（たとえば、「教員ＡのＸ学」）。特定担当者によって、ひとまとまりとして運用され、通常、特定時限、特定教室で実施される（演習等では複数教室を使う場合もある）。ひとつの科目が複数のクラスから成ることもある（たとえば、「教員Ａのクラスと教員Ｂのクラスから成るＸ学」）。成績評価分布を集計する際の基本的な単位となる。なお、技術的には「時間割コード」を主に用いている。このコードは上記のクラスの概念とずれる部分があるが、本稿の報告の範囲では特に問題はない。

まずクラスごとの「秀」（評価区分の最上位のもの）評価の割合を表 1 に示した。「秀」の割合は、カリキュラム改変後の 3 年間において、ガイドラインに沿った分布のクラスが増えている。ただし、2010 年度、2011 年度には分布の平準化が進んだ（「秀」の割合が比較的狭い範囲に収まるようになってきた）のに対し、3 年目にあたる今年度の状況を見ると、ややクラス間の散らばりが目立つように見受けられる。

ガイドラインに示されている「「秀」が 10%以下」のクラスの割合で見れば、今年度の 73.1%という数字は、2010 年度の 76.7%、2011 年度の 73.7%と同水準である。その一方で、「秀」を全く与えないクラスの割合が 11.8%であり、特に大きいとは言えないが、この 4 年間で最大である。さらに今年度、「秀」が 40%を越えたクラスこそゼロであるものの、20%を超えるクラスの割合が 14.3%であるのも、この 4 年間で最大である。

次いでクラスごとの「秀または優」の割合を表 2 に示した。ガイドラインにある「40%以下」で見ると、今年度の 69.8%が最大で、ガイドラインに近づく結果となっている。ただし、昨年度までの 3 年間にはなかった「10%以下」のクラスが 4.2%（5 クラス）あるのが目につく。

表 3 に示したクラスごとの「評価平均」[2]で見ると、今年度は 1.5 を下回るクラスがそれ以前の 3 年間よりも多くなっている。ただし、評価が単純に「厳しくなった」ということでは必ずしもなさそうで、表 4 に示したように、「不可」の割合は、この 4 年間でだいたい同じくらいである。

以上のように、カリキュラム改変後の 1 年次生に関して、全体として「秀」や「優」を出し過ぎていない点では、ガイドラインにおおむね沿った成績評価が行わるようになってきていると言えるが、今年度分においては、クラス間で成績分布の散らばりがやや大きいことが確認された。

なお、ガイドラインからすると「厳しい」という印象を受ける成績評価分布が一部のクラスで見られる一因として、現行ガイドラインの前の試行段階における「秀はクラスの約 5%以内」という基準の影響が残っている可能性がある。「上位 10%程度まで」という現行規定は、「秀」がゼロという判断も字義上は含むが、過去 4 年間、「秀」がゼロのクラスが 1 割前後（6.7～11.8%）あるという状況は、改善の余地があると思われる。

[2] 「秀」「優」「良」「可」「不可」にそれぞれ、4、3、2、1、0 を与えて、評価対象者全員の評価を平均したもの。電気通信大学では、学生個人の評価平均（GPA）の算出もこの数値化によっている。

表１　クラスごとの「秀」評価の割合（単位修得者中、昼間コース、１年次前期）

秀の割合（%）	2009年度（n=125） 度数	%	累積%	2010年度（n=120） 度数	%	累積%	2011年度（n=118） 度数	%	累積%	2012年度（n=119） 度数	%	累積%
1．0	14	11.2	11.2	8	6.7	6.7	10	8.5	8.5	14	11.8	11.8
2．0 ＜ ≦ 5	27	21.6	32.8	35	29.2	35.8	36	30.5	39.0	26	21.9	33.6
3．5 ＜ ≦ 10	45	36.0	68.8	49	40.8	76.7	41	34.8	73.7	47	39.5	73.1
4．10 ＜ ≦ 20	30	24.0	92.8	19	15.8	92.5	26	22.0	95.8	15	12.6	85.7
5．20 ＜ ≦ 40	7	5.6	98.4	7	5.8	98.3	5	4.2	100.0	17	14.3	100.0
6．40 ＜ ≦ 60	1	0.8	99.2	2	1.7	100.0	0	0.0	100.0	0	0.0	100.0
7．60 ＜ ≦ 80	1	0.8	100.0	0	0.0	100.0	0	0.0	100.0	0	0.0	100.0

表２　クラスごとの「秀または優」評価の割合（単位修得者中、昼間コース、１年次前期）

秀・優の割合(%)	2009年度（n=125） 度数	%	累積%	2010年度（n=120） 度数	%	累積%	2011年度（n=118） 度数	%	累積%	2012年度（n=119） 度数	%	累積%
1．0	0	0.0	0.0	0	0.0	0.0	0	0.0	0.0	1	0.84	0.8
2．0 ＜ ≦ 5	0	0.0	0.0	0	0.0	0.0	0	0.0	0.0	3	2.52	3.4
3．5 ＜ ≦ 10	0	0.0	0.0	0	0.0	0.0	0	0.0	0.0	1	0.84	4.2
4．10 ＜ ≦ 20	8	6.4	6.4	11	9.2	9.2	11	9.3	9.3	7	5.88	10.1
5．20 ＜ ≦ 40	51	40.8	47.2	58	48.3	57.5	67	56.8	66.1	71	59.66	69.8
6．40 ＜ ≦ 60	45	36.0	83.2	32	26.7	84.2	26	22.0	88.1	22	18.49	88.2
7．60 ＜ ≦ 80	15	12.0	95.2	17	14.2	98.3	12	10.2	98.3	13	10.92	99.2
8．80 ＜ ≦100	6	4.8	100.0	2	1.7	100.0	2	1.7	100.0	1	0.84	100.0

表３　クラスごとの「評価平均」（不可を含む、昼間コース、１年次前期分）

評価平均	2009年度（n=125） 度数	%	累積%	2010年度（n=120） 度数	%	累積%	2011年度（n=118） 度数	%	累積%	2012年度（n=119） 度数	%	累積%
1．1.0 ≦ ＜ 1.5	3	2.4	2.4	5	4.2	4.2	3	2.5	2.5	12	10.1	10.1
2．1.5 ≦ ＜ 2.0	43	34.4	36.8	51	42.5	46.7	59	50.0	52.5	49	41.2	51.3
3．2.0 ≦ ＜ 2.5	53	42.4	79.2	46	38.3	85.0	42	35.6	88.1	46	38.7	89.9
4．2.5 ≦ ＜ 3.0	23	18.4	97.6	14	11.7	96.7	14	11.9	100.0	11	9.2	99.2
5．3.0 ≦ ＜ 3.5	3	2.4	100.0	4	3.3	100.0	0	0.0	100.0	1	0.8	100.0

表4　クラスごとの「不可」評価の割合（履修者中、昼間コース、１年次前期）

不可の割合（%）	2009年度（n=125） 度数	%	累積%	2010年度（n=120） 度数	%	累積%	2011年度（n=118） 度数	%	累積%	2012年度（n=119） 度数	%	累積%
1．0	10	8.0	8.0	14	11.7	11.7	10	8.5	8.5	14	11.8	11.8
2．0＜≦5	35	28.0	36.0	33	27.5	39.2	20	17.0	25.4	32	26.9	38.7
3．5＜≦10	48	38.4	74.4	34	28.3	67.5	52	44.1	69.5	38	31.9	70.6
4．10＜≦20	25	20.0	94.4	38	31.7	99.2	29	24.6	94.1	26	21.9	92.4
5．20＜≦40	7	5.6	100.0	1	0.8	100.0	7	6.0	100.0	9	7.6	100.0

⑵ 成績評価の妥当性の検討

成績評価の分布がガイドラインに沿った形で適当に散らばっていても、それが見かけ上のでたらめなものであったら意味がない。高い成績評価を受けるべき学生が実際に高い評価を得て、逆に低い評価を受けるべき者が低い評価となった結果として、成績評価分布が構成されていることが必要である。

こうした評価の妥当性を検証する作業のひとつとして、今年度は、一昨年度以降の分析を引き継いで、複数の科目で行われる評価相互の関連を調べた。

具体的には、次のような点を確認した。

・同種の科目の間の相関

英語力、数的能力といった言い方からもわかるように、英語、数学といった特定分野に属する科目同士であれば評価に相関があるのが自然である。

・特定科目と「それ以外の科目の評価平均」との間の相関

全体的な学力（学習態度等を含む）があると考えられるので、ある科目の評価と全体的学力の近似値としての「全科目の評価の平均（これはほぼGPAに相当する）」との間には相関があるのが自然である。ただし、「全科目」には、相関をとる対象科目も含まれるので、そのままの評価平均で相関を求めると実質よりも高いものになってしまう。これを避けるために、評価平均は当該科目を除いた科目で求めた。また、経年的な変動も調べたいので、用いた科目は⑴と同様、カリキュラム改変の前後でほぼ対応がとれるものに限った。

評価の相関の結果は表5に示した。

まず「同種科目の組み合わせ」による相関で、英語2科目では、改変前後の4年間で、ほぼ同水準で中程度の相関（.319～.510）が見られた。数学3科目の3通りの組み合わせでは、いずれも2009年度より改変後の3年間の相関係数が大きく、やや高めの値（.515～. 758）になっている。これは、数学の科目で一昨年度以降、成績の評価方法を整備・改善していることが影響していると考えられる。

次に「特定科目と「それ以外の科目の評価平均」」の相関でも、数学の 3 科目で改変後の 3 年間の値が2009年度よりもやや大きくなって、.609～.700という高めの値となっている。数

学以外の科目では、4 年間をとおしてほぼ同じ程度の相関となっている。4 年間の相関が英語の 2 科目で.354～.528 と中程度でほかより低めであるのは、「評価平均」が理数系科目を中心に算出されることが主因と考えられる。数学と英語のほかでは、物理学、化学、コンピュータリテラシーなどで、評価平均との相関が.522～.663 という中くらいないしやや高めの値となる。

以上のように、特定分野であるいは全体で高学力を示す者が、個々の科目でも高い評価を得る傾向があることが確認され、成績評価の妥当性がある程度、裏付けられた。

表 5　評価間の相関係数（かっこ内は人数）

科目対	2009 年度	2010 年度	2011 年度	2012 年度
同種科目の組み合わせ				
英語 2 科目(Spoken , Written)	.449 (702)	.419 (696)	.510 (678)	.319 (689)
数学演習第一 線形代数学第一	.266 (727)	.671 (725)	.689 (696)	.537 (696)
数学演習第一 微分積分学第一	.570 (728)	.744 (709)	.758 (695)	.673 (716)
線形代数学第一 微分積分学第一	.256 (727)	.552 (703)	.541 (695)	.515 (697)
特定科目と「それ以外の科目の評価平均」				
Academic Spoken English I	.412 (703)	.461 (698)	.463 (680)	.354 (696)
Academic Written English I	.496 (703)	.470 (698)	.528 (678)	.499 (691)
数学演習第一	.581 (728)	.649 (726)	.700 (696)	.642 (716)
線形代数学第一	.429 (727)	.633 (718)	.621 (696)	.609 (697)
微分積分学第一	.519 (728)	.675 (703)	.662 (695)	.647 (717)
力学概論	.643 (220)	－	－	－
力学第一	.609 (503)	－	－	－
力学第一演習	.558 (371)	－	－	－
物理学概論第一	－	.601 (716)	.625 (696)	.652 (717)
化学構造論	.637 (715)	－	－	－
化学概論	－	.595 (718)	.642 (695)	.663 (716)
基礎科学実験 A	.642 (389)	.650 (357)	.619 (347)	.575 (358)
基礎科学実験 B	.578 (338)	.577 (360)	.629 (348)	.569 (360)
コンピュータリテラシー	.522 (727)	.635 (717)	.528 (696)	.635 (717)

(3) その他

(3.1) 学務情報システムにおける「時間割毎成績参照」の運用

成績評価分布の情報が容易に得られるようなシステムを構築することは、長年にわたる懸案事項である。これに直接に対応するものではないが、昨年度末以降、学務情報システムから、年度、学期、教員名、科目、時間割コードなどの属性を手がかりとして成績評価データを取得することが可能になった（「時間割毎成績参照」の機能）。この機能は、現時点では一部の教職員のみがアクセス可能なもので、システムから直接に成績分布を求めることはできない（取得したデータを集計すれば、成績評価分布を知ることができる）。今後、機能の拡張、利便性の向上についても検討する必要があると思われる。

(3.2) 成績評価の実質化に向けて

成績評価をより実質的なものとしてゆくために、成績評価をしかるべき準拠枠、特にカリキュラムマップとの関連で考える必要があり、そのための議論が進行中である。また、応用的な観点として、成績不振学生への対応、標準年限での卒業率向上、あるいは学習意欲向上といった一般的事項や、国際化、飛び級、短縮終了、キャップ制といったテクニカルな事項との関連を意識しつつ、成績分布や GPA の活用・運用を考えてゆく必要がある。

ハラスメント講習会の開催報告

教育推進部門長　中村　淳

「ハラスメント」のカタカナ言葉が日本国内で社会的に広く用いられるようになって久しい。パワーハラスメント、セクシュアルハラスメントなど、日常生活のあらゆる局面でのハラスメントが社会現象として取り上げられ議論されている。高等教育の場である大学においてこうしたハラスメントは無縁であって欲しいと願うが、残念ながら、事例としてのハラスメントは少なからず存在する。また、事例として取り上げられない、公の目にさらされないハラスメントももしかすると多く存在するかもしれない。我々は、個人の自分本位な「常識」にとらわれず、ハラスメントに関する正しい知識と意識を持ち、常に細心の注意と配慮を持って教育研究現場に立たなくてはならない。

本学においてはこれまでハラスメントに関する全学的な啓発活動が必ずしも活発に行われてきたとは言えなかったが、アカデミックハラスメントをはじめとする、教育現場特有のハラスメントに関する意識を高めることを目的として、ハラスメントに関する講習会を全学向けに、FD/SD の一環として今年はじめて実施した。また、それに先立ち、ハラスメント相談員を対象としたハラスメント相談対応研修会も開催した。

【ハラスメント相談対応 FD/SD 講習会】
日　時：平成２４年８月７日（火）１５時～１７時
場　所：本館５階 会議室１
講　師：東京大学ハラスメント相談所チームリーダー
　　矢野ゆき相談員
対象者：ハラスメント相談員、ハラスメント防止・対策委員会委員
その他出席者：
　　福田理事、阿部大学教育センター長、安藤学生支援センター長、
　　ハラスメント防止・対策委員長、中村大学教育センター副センター長
内　容：
（１）基礎的な相談対応についての講義　１時間
（２）事例相談及び質疑応答　　１時間

【ハラスメント講習会】
日時　：第１回 １２月４日（火）１５時～１６時３０分
　　第２回 １月１１日（金）１５時～１６時３０分
場所　：本館第一会議室
対象　：全教職員
講師　：井口博弁護士
テーマ：「セクハラ・アカハラのないキャンパスづくり
　　―ハラスメント防止対策のポイント」
参加人数：第１回 ８６名、　第２回 １０３名

電気通信大学ハラスメント講習会

2013.1.11

セクハラ・アカハラのないキャンパスづくり
ーハラスメント防止対策のポイント

東京ゆまにて法律事務所
弁護士　井　口　　博
（第二東京弁護士会）

1

3　大学におけるハラスメントの問題点

(1)大学におけるハラスメントの特徴

(a)被害者が被害を外に出せない構造にある
・・・閉鎖型・非干渉型・うやむや型

(b)被害が極めて深刻である
・・・精神疾患やPTSD被害

(c)教育環境、職場環境を著しく害する
・・・学生が社会へ出る前に悪しき学習

(d)加害者が有力で有能とされることが多く、被害が放置される
・・・大学が評判を気にして事件をうやむやにする

(e)被害者が自分が被害者であるとの認識がない、あるいは認めたくない場合が多い

2

4　大学におけるハラスメントの現状

(1)セクシュアル・ハラスメントの現状

(a)大学におけるセクシュアル・ハラスメント事件の増加
＊事件がいつまでも減少しない
＊原因・・・被害防止対策の不徹底

(b)大学におけるセクシュアル・ハラスメント事件の懲戒処分
＊事実調査の厳格化
＊懲戒処分の重罰化

(c)大学におけるセクシュアル・ハラスメント裁判の全体的傾向
＊被害者心理の理解
＊刑事裁判における重罰化
＊民事裁判における賠償額の高額化
＊ＰＴＳＤと逸失利益の算定（損害額を３９００万円とした札幌地裁平成１５年３月３１日判決）

3

(d)大学におけるセクシュアル・ハラスメント事件の例
＊教職員と学生間・・・教員から学生に対するセクシュアル・ハラスメント事件は後を絶たない
＊教職員間・・・教員間のセクシュアル・ハラスメント事件も少なくない
＊学生間・・・コンパや飲酒後のセクシュアル・ハラスメント事件が多い

(e)学外者と学生間のセクシュアル・ハラスメント事件の例
＊学生の就職面接・インターン先などでのセクシュアル・ハラスメント被害
＊学生の教育実習先でのセクシュアル・ハラスメント被害

4

(2)大学におけるアカデミック・ハラスメントの現状

(a)アカデミック・ハラスメント事件の増加
＊処分報道例
＊大学での相談事例、事実調査申立事例の増加
＊原因・・・これまで声を出せなかった被害者が申立て

(b)増加の背景事情
＊教員と学生の指導方法をめぐるギャップ
＊研究業績への圧力が強まっていること

(c)大学におけるアカデミック・ハラスメントの対応
＊まだアカデミック・ハラスメントに関する規定がない大学が多い・・・事件が起きた時、大学の対応が不備と指摘される可能性が高い
＊解決方法として調整や通知制度の導入
＊ 事実調査の困難性・・・いわゆるグレーゾーンの存在

(d)アカデミック・ハラスメント裁判の増加
＊大学の教育・職場環境配慮責任が問われる

5

(3)大学におけるパワー・ハラスメントの現状

(a)大学におけるパワー・ハラスメント事件の増加
＊大学職員間のパワーハラスメント事件
＊事件が増加傾向にある

(b)大学におけるパワー・ハラスメント事件の対応
＊職員間だけでなく、教員と職員間、職員と学生間のハラスメントも生じる
＊事実調査の困難性・・・いわゆるグレーゾーンの存在

6

(c)パワー・ハラスメントの全体的傾向
（ⅰ）パワハラの増加
＊「民事上の個別労働紛争に係る相談の件数」の「いじめ･嫌がらせ」の相談
平成１９年度・・・2万８３３５件
平成２３年度・・・４万５９３９件（前年比１７％増加）
（ⅱ）パワハラと労災
＊平成20年2月6日厚労省通達と平成21年4月6日厚労省通知
・・・上司のいじめによる精神障害等の業務上外の認定について、ひどい嫌がらせ、いじめは心理的負荷強度Ⅲとする。
（ⅲ）職場におけるパワー・ハラスメント裁判
特に自殺事例での訴訟案件が増加している

7

(4)大学での地位の上下関係がないハラスメント

(a)学生間のいじめ、嫌がらせ、暴力
＊大学生間でもあるいじめ、嫌がらせ
・・・一気飲み強要によるアルコール・ハラスメントなど
＊いわゆるデートDVもハラスメントに含まれる

(b)教職員の同僚間のいじめ、嫌がらせ
＊いじめ、嫌がらせもハラスメントとして対応する必要性がある

8

5　セクハラ・アカハラの問題点

(1)セクシュアル・ハラスメントの問題点

(a)定義
＊「相手の意に反する不快な性的言動」
＊地位的優劣関係のない教職員間、学生間も含む

(b)類型
＊対価型　「相手から受けた性的な言動に対する対応により相手から不利益を受け、もしくは不利益を受けることを示唆されること」
＊環境型　「性的な言動により職場・教育環境が害されること」

(c)行為による類型
＊単発型　「相手に対し特定の性的言動がなされる場合」
＊継続型　「相手に対し継続的に性的言動がなされる場合」

9

(d)セクシュアル・ハラスメントの判断基準
＊受け手にとって「意に反する不快な性的言動」であればセクシュアル・ハラスメントになるので対応の必要性が生じる
＊ただし責任の範囲は別・・・相手の意に反し不快であることについて認識しえない場合は行為者に責任は問われない
＊裁判例でのセクハラ判断基準
「行為者と相手方の職務上の地位・関係、当該言動の行なわれた場所・時間、行為の態様、被害者の対応等の諸事情を総合的に考慮して、行為が社会通念上許容される限度を超えたり、社会的見地から不相当とされるときは、人格権侵害として違法となる」
＊「社会的相当性」・・・平均的な女性の受け止め方を基準とする
＊東京地裁平成10.10.26判決「宴会で飲酒を勧めた行為や二次会に参加させようとした行為には、強引で不適切な面があったことは否定できないとしても、飲酒した宴会の席では行われがちであるという程度を超えて不法行為を構成するまでの違法性があったとはいえない」

10

(2)アカデミック・ハラスメントの問題点

(a)定義

「大学において、教育・研究上の優越的地位や影響力に基づき相手の人格や尊厳を侵害する不当な言動を行うこと」

＊「不快性」ではなく、「不当性」が要件となっているのはなぜか・・・不当としなければ教育上の指導に学生が不快と感じる場合はすべてアカデミック・ハラスメントになる。

＊分類
濫用的言動（権限を不当に超える場合・いきすぎた叱責）
恣意的言動（職務権限に全く無関係な場合・個人的感情による単なるハつ当たりなど）

11

(b)アカデミック・ハラスメントの事例
（ⅰ）過剰な叱責、誹謗中傷など
＊学生に対する暴言、人格攻撃、誹謗中傷など
（ⅱ）研究活動の妨害
＊研究室、実験器具等を使わせない、研究テーマを押し付ける、指導しない、単位を与えない、推薦書を書かないなど
（ⅲ）研究成果の盗用
＊第一著者にしない、論文の盗用など
(ⅳ)強要行為
＊プライベートな用に学生を使うなど

12

(3)パワー・ハラスメントの問題点

(a)定義

「職場において、職務上の地位や影響力に基づき、相手の人格や尊厳を侵害する不当な言動を行うこと」

「同じ職場で働く者に対して、職務上の地位や人間関係などの職場内の優位性を背景に、業務の適正な範囲を超えて、精神的・身体的苦痛を与える又は職場環境を悪化させる行為をいう。」（厚労省WG報告書）・・・部下から上司へのハラスメントも

(b)パワー・ハラスメントの事例（厚労省WG報告書）

(1)身体的な攻撃（暴行・傷害）
(2)精神的な攻撃（脅迫・暴言等）
(3)人間関係からの切り離し（隔離・仲間外し・無視）
(4)過大な要求（業務上明らかに不要なことや遂行不可能なことの強制、仕事の妨害）
(5)過小な要求（業務上の合理性なく、能力や経験とかけ離れた程度の低い仕事を命じることや仕事を与えないこと）
(6)個の侵害（私的なことに過度に立ち入ること）

13

(4)アカハラ・パワハラの判断基準

(ⅰ)ハラスメントであるとの認定の困難性
＊どこまでが正当な指揮命令行為か・・・グレーゾーンの存在
(ⅱ)グレーゾーンをどう判断するか
・・・教員、上司の言動に「相当性」があったかどうか
①指導・指示の関連性・必要性・・・気に食わないからだけの発言
②言動の内容・・・言葉自体が程度を超えていないか（人格を否定する発言ではないか）、回数はどうか
③言動の態様・・・言い方が威圧的・陰湿的ではないか（大声で怒鳴る・陰で誹謗中傷する）
④発言の場　・・・発言の場に配慮はあったか（他にも学生や職員がいる場での発言）
⑤教育・職場環境　・・・ふだんの教育・職場環境に配慮があったか（声を出せない環境になっていなかったか）
(ⅲ)学生・職員が特に「繊細」である場合
＊通常はわからなくても、教員・上司が特にそのことを知っている場合は責任が生じる

14

6　ハラスメントの法律問題

(1)被害者から加害者に対する請求

(a)民事損害賠償責任（慰謝料と財産的損害、謝罪広告）

(b)刑事責任の追及のための告訴・被害届

(c)謝罪文の交付、事案公開の要求

(d)加害者に対する退職の要求、研究活動の停止の要求

(e)被害者の研究妨害禁止、誹謗中傷禁止の要求

15

(2)被害者から大学に対する請求

(a)大学に対する雇用者としての使用者責任（加害者との連帯責任）

(b)大学に対する教育・職場環境配慮義務違反（セクハラ・アカハラの場合）

(c)大学に対する安全配慮義務違反（パワハラの場合）

(d)加害者に対する懲戒処分、講義禁止などの教育的措置の要求

(e)大学に対する事後的環境配慮の要求

16

(3)加害者とされた者からの請求

(a)被害者に対する損害賠償請求（名誉毀損など）

(b)大学に対する懲戒処分の取消請求

(c)大学に対する教育研究環境を保持するための教育的措置（教育活動の停止、講義禁止措置、教授会による退職勧告など）に対する取消請求

(d)大学における告発教員、相談・調査・懲戒処分担当教員に対する損害賠償請求（名誉毀損など）

17

7　最近の裁判例から

(1)被害者から加害者へ

▽大阪地裁平成２２年６月２４日判決
（指導を受けていた助教授から教授との共著にするよう強要されたとして提訴・・・事実認定されたが３年の時効により請求棄却）
▽岐阜地裁平成２１年１２月１６日判決
（男性講師が留学生の女性に学力不足を理由に休学を執拗に勧め、学生が拒否すると暴言を吐いたとして提訴・・・１１０万円の慰謝料認容）
▽岡山地裁に提訴
（指導していた准教授が博士論文を受理せず、指導もしなかったことから将来を悲観して自殺した院生の両親が准教授と大学を相手に１億円の損害賠償請求を提訴）

18

▽東京地裁平成１９年５月３０日判決
（大学講師が教授から研究価値と教育活動を一切否定するような発言等があったとして訴訟提起・・・慰謝料５万５千円認容）

(2)被害者から大学へ

▽東京地裁平成２１年７月２８日
（男性助教授からセクハラ被害を受けた院生がその後の大学の対応において院生が研究を続けるための配慮を怠ったとして訴訟提起・・・３３０万円の慰謝料認容）
▽仙台地裁に訴訟提起（平成２１年）
（助教授の自殺は上司のパワハラによるものであるとして助教授の妻が公務災害を認めなかった国に処分取消訴訟を提起）

19

(3)加害者とされた教員から大学へ

▽松山地裁平成１９年２月２７日判決
（院生に対し希望と異なる研究テーマを強要したなどとして停職３カ月の懲戒処分を受けた教授が事実誤認として提訴
・・・懲戒処分は不合理ではないとして棄却）
▽新潟地裁高田支部平成２１年４月１６日判決
（大学からパワハラがあったとして講義停止等の職務命令を受けた女性教授が対し事実誤認として大学の管理者である県に対し提訴・・・　事実誤認を認め３３０万円の慰謝料認容）

20

▽神戸地裁尼崎支部平成２１年７月９日判決
（大学が必要なセクハラ調査手続を踏まず事実認定を誤り名誉教授の称号を取り消したことは不当であるとして提訴・・・処分無効と慰謝料２２０万円を認容）

▽水戸地裁平成２１年３月３１日判決
（大学教授が授業での単位認定基準の変更についての説明文を学部長が事前に見せるようにしたことが不当であるとして提訴・・・慰謝料３５万円を認容）

▽佐賀地裁平成２２年７月１６日判決
（停職４か月の処分を受けた大学准教授が、農学部運営会議で処分後も期限を決めずに学生の指導をさせないことを決定したのは、教授会で決めるべきであり、当該措置も不当であるとして提訴
・・・慰謝料３０万円を認容）

21

８　ハラスメントの加害者・被害者にならないために

(1)ハラスメントの加害者にならないための５つの心得

(a)人権意識を持つこと

(b)ハラスメントを起こしたときの重大性に対する危機意識を持つこと

(c)教育現場・職場におけるハラスメントを生み出さない環境作り

(d)自分の地位・立場（教員、上司、部下、先輩、同僚など）、
自分の言動（常習型・衝動型）を常に留意すること

(e) 被害のサインを見落とさないこと

22

(2)ハラスメントの被害者にならないための5つの心得

(a)相手を自分の私的領域に入れないこと

(b)被害を受けると声を出すことをわからせること

(c)相談できる教員や友人を見つけること

(d)他人の被害に見て見ぬふりをしないこと

(e)NOといえる被害防止体制をつくるよう大学に求めていくこと

23

(3)ハラスメントの被害者になったときの５つの心得

(a)自分が強くならなければと思わないこと

(b)相手に対するNOを形に残すこと

(c) 早い段階で証拠を確保すること

(d)信頼できる友人や同僚、教員、上司、大学の相談室・相談員に
相談すること

(e)専門家（カウンセラー、弁護士、精神科医）の支援を受けること

24

９　ハラスメント防止対策のポイント

(1)全学的な意識改革の必要性
＊緊急の課題
　大学にとってハラスメント対策は、学生・教職員の職場環境、教育環境だけでなく、大学の構成員すべての生命・身体・精神に関わる緊急の課題である
＊意識改革
　効果的な防止対策ハラスメントに対する防止対策、解決体制の確立は、まずトップの意識改革から
＊研修のあり方
　相談員研修、ハラスメント委員研修、教職員・学生に加害者・被害者にならないための研修・ワークショップが効果的である

25

(2)システム改革の必要性
＊規程の見直し
＊相談しやすいシステムつくり
・学内、学外の専門家（医師、カウンセラーなど）、相談弁護士などの対応システムの導入
・相談員の研修とマニュアルの作成
・相談手続における二次被害の防止
＊被害申立をためらわないシステムつくり
・ハラスメント委員会の充実（迅速かつ柔軟な解決策をとる）
・名前を出さないままで手続できるよう秘密保持義務を徹底する
・被害申立をしたことによる誹謗、中傷などの二次被害の防止
＊起きてしまったハラスメント事案に対する対応
・早期解決と再発防止に最大の努力

26

(3)効果的な予防対策の必要性
＊早期発見のためのアンケート調査
（実情と潜在的被害を知る）
＊組織ごとの自己分析の実施
＊教職員、学生に対するリーフレットの配布
＊相談員研修、調査委員研修、教職員・学生に加害者・被害者にならないための研修・ワークショップなど効果的な研修

(4)ハラスメント事案に対する迅速適切な対応
＊迅速な対応と短期での結論
＊事案の見極め（柔軟な解決可能事案か「白黒」事案か）
＊専門家（弁護士）の利用

27

公開授業開催報告

教育推進部門長　中村　淳

本年度は、情報理工学部３年次生に向けて開講されている「エンジニアリングデザイン」の公開授業を開催した。専門性の高い情報理工大学である本学にとって、実社会／産業界で活躍するための基礎力養成は大きな教育上の指命である。学部１年次にキャリア教育演習、２年次にキャリアデザイン１、２が開講され、３年次には、１年次のキャリア教育演習と共同で開催されるキャリア教育リーダーが用意されている。その総仕上げとして位置づけられるのが、エンジニアリングデザインである。これらの科目は PBL (Project Based Learning)、すなわち課題解決型学習を通じて、課題設定（発見）・解決能力の高い技術者の育成を目指している。情報理工学部発足後、エンジニアリングデザインは今年度初めて開講された。「学内外環境改善及び生活改善」を大枠の課題とし、学生自ら設定した課題毎にプロジェクトを形成し、技術者としての視点から課題を遂行・達成するための活動を、通年の授業を通じて指導・支援している。今回の公開授業では、学生が作った５プロジェクトの達成状況についての報告、およびその改善に向けての指導・討論の模様が公開され、活発な議論が進められた。

【専門キャリア教育「エンジニアリングデザイン」公開授業】
日時：平成２５年2月２０日（水）5限（１６：１５ー１７：４５）
場所：東３号館　３０１室

実験実習支援センター職員研修報告

高田　亨（実験実習支援センター）

本学の教育理念、実験実習教育の目的、あるいは学生が抱える問題への対応といった事柄について学ぶため、平成 23 年度末に教育研究技師部で「技術職員から学術技師へ -教育の分担者になるにあたって-」と題した職員研修会（以下 SD と記す）が実施された。この研修を引き継ぐ形で、実験実習支援センターでは大学教育センターとの共催により、本学における実践教育の現状を広く教職員に認知してもらうことを目的とした SD を開催した。

本 SD は講師役に各実験実習授業の責任者あるいはキーパーソンを招聘し、1)実験実習のテーマと課題の概要、2)運営方針に関する意思決定の仕組み、3)スタッフ構成、常勤・非常勤教員数や技師数、TA 数の状況、4)レポートの指導方針、などを交えた講演をお願いした。

今般の SD は平成 24 年 6 月 29 日に第 1 回をスタートさせ、以降ほぼ月 2 回のペースで開催して、同年 9 月 21 日の第 5 回研修をもって終了した（延べ出席数は 135 名を数えた）。本学の実験実習に関する詳細な情報を網羅し共有の糧とすることはこれまで行われなかったことであり、今回実施した SD によって各授業の全容が明らかになったことは、本学における実験実習の将来をより良いものにしていくための基礎資料としても極めて有用であると考えている。なお、各回の研修内容は以下のとおりである。

表 1 平成 23 年度教育研究技師部職員研修の講演内容

	講演表題	講　師
技師部職員研修 H24/3/21	本学の目指す教育と方策	先進理工学科　田中勝己教授
	基礎科学実験 A	共通教育部　鈴木　勝教授
	S 科 2 年次専門実験	先進理工学科　奥野剛史准教授
	コンピュータリテラシー	共通教育部　吉田利信教授
	本学におけるメンタルサポートの取組み	保健管理センター　田中健滋教授

表 2-1 平成 24 年度実験実習支援センター職員研修第 1 回～第 3 回

	講演題目	講　師
第 1 回研修 (H24/6/29)	コンピュータリテラシー	共通教育部　吉田利信教授
	S 科生体機能システムコース専門実験	先進理工学科　仲村厚志助教
第 2 回研修 (H24/7/13)	S 科応物、光エレ、電工専門実験	先進理工学科　島田　宏准教授
	J 科専門実験	総合情報学科　高木一幸助教
第 3 回研修 (H24/7/31)	I 科第 1、第 2 コース専門実験	情報・通信工学科　來住直人教授
	I 科第 3、第 4 コース専門実験	情報・通信工学科　角田博保教授 鵜川始陽助教

表 2-2 平成 24 年度実験実習支援センター職員研修第 4 回・第 5 回

	講演題目	講　師
第 4 回研修 (H24/8/30)	K 課程専門基礎実験 A・B	大学教育センター　桑田正行准教授 総合情報学科　水戸和幸准教授
	K 課程専門実験 A・B	総合情報学科　佐藤寛之助教 知能機械工学科　小泉博義准教授
第 5 回研修 (H24/9/21)	M 科専門実験	知能機械工学科　奈良高明准教授
	基礎科学実験 B	共通教育部　加固一幸教授

図 1　研修の様子と講義収録システム用機材での収録例。現在のところ収録された資料は DVD 媒体による配布のみ可能である [1]。今後はハードウェア環境を選ばずに閲覧可能な形式での配布も考えている。

[1]DVD をご希望の方は実験実習支援センターSD 担当（sd@lesc.uec.ac.jp）までお願いします。

平成２４年度基礎学力・基礎体力調査について

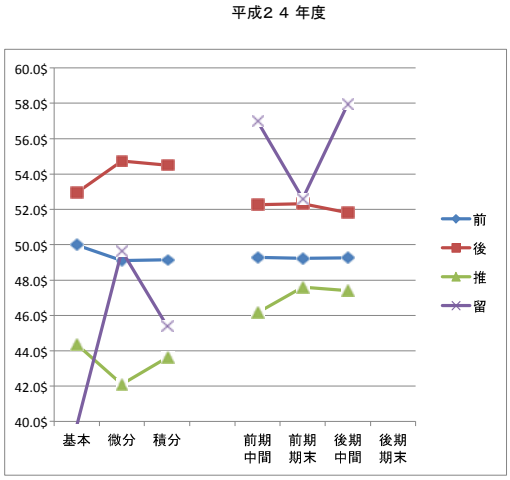
教育課程部門長　山口　耕平

基礎学力･基礎体力調査報告書は、学部１年生の基礎学力･基礎体力の状況を理解し、教育改善に利用するために、平成１３年度から毎年度、全学教員に配布している報告書である。報告書の調査･分析および編集は平成２１年度までは大学教育センター共通教育部門が担ってきた。しかし、平成２２年４月の教員組織の一元化に伴い、平成２２年度以降は、共通教育部の数学部会、自然科学部会、健康･スポーツ部会、総合文化部会（英語）が行うようになった。調査報告の内容および分析の詳細は基礎学力･基礎体力調査報告書を参照していただくことにする。調査内容は、数学（１年次数学演習の微分積分･線形代数を含む)、理科（物理･化学)、英語、および基礎体力である。ここでは、改組後３年間の報告書の中で注目すべき点についてのみ簡単に説明する。

平成２２年４月からの改組により、電気通信学部７学科から情報理工学部４学科と先端工学基礎課程へ改組され、これにともない入試科目と配点が変更された。昼間コースの入試では、数学が入試配点で重視され、また前期個別学力入学試験では、理科では、物理･化学の２科目の出題から物理または化学の１科目の選択となった。一方、後期個別学力入学試験では入試配点は変更されたものの理科で、物理と化学の２科目が課されることに変更はない。また、夜間主コースでは、これまでの学科別から、AO 入試による先端工学基礎課程のみの１課程となり、入学定員も１８０名から１００名に削減された。注意すべきことは、昨年３月１１日の東日本大震災のため、平成２３年３月１２日に実施予定だった昼間コース後期個別学力入学試験が実施できず、大学入試センター試験をもとにした選抜により合格者を決定した点である。当初、平成２３年４月から５月に平成２３年度４月入学１年生に実施した数学と理科の基礎学力試験（高校までの数学と理科の基礎学力試験）の調査結果においては、改組１年目の平成２２年度入学生の前期合格者および後期入試合格者と平成２３年度のそれぞれの学生達の成績とほぼ同様で、教員達は安堵した。しかし、当初わからなかったが、平成２４年２月の数学（微分積分学第二、線形代数学第二、解析学）の期末試験の採点をする頃から、数学部門の教員の中から、たいていどのクラスにも成績がきわめて優秀な学生が例年存在するものだが、平成２３年度入学の学生の場合には成績優秀な学生がほとんどいないのではないかと指摘されるようになった。そこで、平成２４年９月６日に、数学部会と自然科学部会は共同で「FD 数学と物理基礎学力検討会」を開催し、改組後の１年生の数学と理科（物理と化学）の学力調査を行い、その結果を議論した。幸い、理科については、この検討会時点では、そういった影響は大きくは出ていないよう

に思えた。しかし、数学に限ると、平成２２年と２４年入学生と２３年度入学生の数学の学力差（とくに、前期入試による入学者と後期入試による入学者の学力差）に大きな違いが表れていることが明確になった。ここでは、以下、１年次学生の数学の基礎学力についてのみ考えることにする。　一般に、前期入試と後期入試とでは、受験学生のカテゴリーは大幅に異なると考えてよい。（改組前はそうではなかった）実際、前期入試では、物理と化学の２科目から１科目の選択であるのに対して、後期入試では、理科は物理と化学の２科目指定の個別試験が実施され、さらに、数学の配点も前期に比べて後期試験の方がウエイトは高い。また、数学の試験時間も、前期が１２０分であるのに対して、後期では１５０分と３０分長い。そのため、後期入試では、成績上位の層の受験生が受験し、その結果、後期試験合格者の学生の成績の方が良いと予想される。

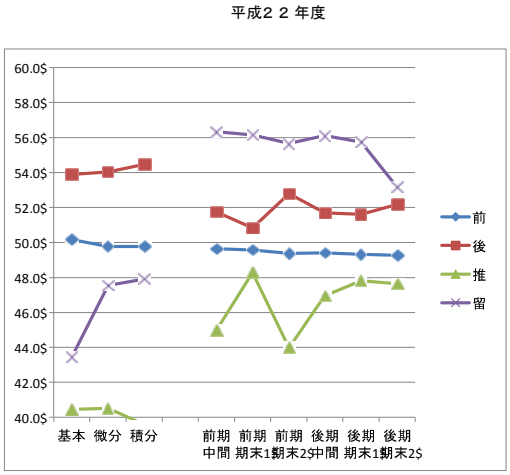
このことを念頭にして、平成２４年度１年次学生の数学の成績を見てみよう。



（注意：グラフの左側部分は、４月から５月にかけて実施された数学の基礎学力調査結果（高校までの数学基礎、数 III までの微分と積分の範囲の試験）で、グラフ右側の部分は、大学１年次の微分積分と線形代数の１年間（前期･後期）の成績のグラフである。ただし、前＝前期入試での入学生、後＝後期入試での入学生、推＝推薦入試での入学生、留＝留学生 を表す。この報告書を執筆時には、まだ平成２４年度１年次数の学生の後期の期末試験結果が集計されていないため、上のグラフの右端の後期の期末試験のグラフの部分は空欄となっている）

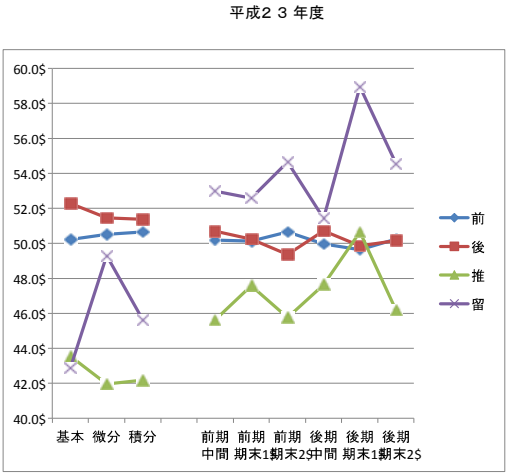
上のグラフを見てわかる通り、明らかに後期入試で入学した学生達の方が、基礎学力も１年次の数学の成績がよい。実際のところ、毎年４月から５月にかけて実施される基礎学力調査（高校程度の数学の学力調査）では、平成２２年度以降毎年、前期に比べて後期入学の学生の方が成績はいつも良い。しかし、その差は、平成２２年度と２４年度入学学生

は顕著であるが、２３年度入学の学生はそれほどの差はない。参考までに下に平成２２年度入学の１年次学生の数学の成績グラフを載せておく。グラフの外形は平成２４年度と多少違うが、その特徴は同じである。



さて、後期に個別学力試験が実施されなかった平成２３年次入学学生の数学の成績を見てみよう。（下のグラフ参照のこと）

前期入学の学生に比べて後期入学の学生が入学時実施の基礎学力調査結果こそ上位ではあるが、平成２２年と２４年ほど顕著な差はない。さらに、１年次の基礎数学科目（微分積分学、線形代数）の１年間の成績では前期入試と後期入試とでほとんど同じである。



これはいかなる理由によるものなのか？一般に、大学入試の数学の成績では、大学センター試験の数学の成績と２次筆記試験の数学の成績には相関関係がないことが知られてい

る。よって、この原因は、平成２３年3月１１日の東日本大震災のため、平成２３年3月１２日の後期試験を中止してセンター試験により後期合格者を決定したことによると考えるのが妥当と思われる。前にも述べたように、理科（物理、化学）ではこのような顕著な差は基礎学力調査結果（高校までの学力調査）からは表れていない。しかし、やはり１年次の理科基礎科目の成績でも平成２３年度後期入試での入学学生の成績は２２年度と２４年度の対応する学生達と比較するとあまり良くない結果が出ていると聞く。これらの点については、今後も注意して見守る必要がある。以上が、平成２４年度の教育課程部門における主な話題であった。より詳しい調査資料結果等は、各年度の基礎学力・基礎体力調査報告書を参照してほしい。

最後に、基礎学力・基礎体力調査に求められていることは、調査の分析に基づき入学する学生達の学力等を理解して教育改善に役立てることであることに注意する。この調査を利用して、さらなる教育改善を行うことが、我々の今後の課題である。

電気通信大学FDセミナー活動報告

― 理数系共通教育報告会 ―

共通教育部　伊東裕也・中村仁

平成22年度の改組に伴い，昼間コース1年次の基礎教育は学科混成のクラス（1クラス約60名，12クラス）を単位として実施され，特に理数系基礎科目では全学共通教育が実施されている。入学試験科目の変更（前期入試は理科1科目，後期入試は理科2科目），東日本大震災の影響で後期日程の個別入試の中止など，受験者の層・入学者の学力が毎年変化することが予想され，これらを正確に把握しておくことが重要である。入学時の基礎学力調査とその後の学習到達状況・単位修得状況などの調査の結果は，調査書としてまとめられており，その内容を理数系基礎科目を担当している教職員間で共通認識を議論する目的で理数系共通教育報告会としてFDセミナーを開催している。今回，数学・物理の分野で，これら基礎科目の実施状況・成績などと，入学直後に実施されている基礎学力調査との関連などに関して報告し，現在の共通教育の効果と課題にについて議論する場を設ける目的で，FDセミナーを以下の通り開催した。報告順に内容を簡単にまとめる。

FD 数学と物理基礎学力検討会（大学教育センター教育推進部門，共通教育部共催）

日時：９月６日（木）１３：００～１４：３０

場所：第一会議室

【数学】

数学の理数基礎科目，基礎学力調査，統一試験の3項目についての報告がなされた。

まず，数学教育に直接関わらない教員向けに，数学系基礎科目の簡単な紹介，教員の体制(半分は非常勤)，教科書の統一（解析学は除く），K課程(夜間主)の状況についての説明があった。

次に，毎年4月に実施している基礎学力調査の結果の報告があった。平均点の経年変化で見ると5ー6年ほど前まで漸減傾向であったがそれ以後は年々回復し(特にここ3年は完全に上昇傾向)，現在は10年ほど前の状況に戻っている。入学者別で見ると，例年と同様に，後期日程入学者の成績がよく，推薦学生，留学生は振るわない成績となった。なお，昨年は前期日程と後期日程入学者の差が比較的小さかったが，今回は一昨年以前の差に戻った(震災による選抜方法変更の影響については統一試験のところで再度検討する)。K課程学生の基礎学力試験の成績は昼

に比べ大きく落ちるが，インターンシップコースと社会人コースの間にも大きな差がある。前者は改組前のBコースに近い程度だが，後者は微積の問題がほとんどできていない(昼と同じ問題では学力が測れない)。K課程の講義担当者はこの点に留意する必要がある。

最後に，数学演習の講義の中で実施する統一試験に関する報告があった。教育GPの取り組みの一環として，昨年までの2年間，各学期3回の統一試験を実施し，その結果を微積，線形の成績の50%として用いてきたが，数学教員間で統一試験の結果の比重が大き過ぎる(弊害を生じる)と判断し，今年度からは各学期2回の実施で，その結果は微積，線形の成績の25%として用いることとなった。今年度前期の統一試験の結果に目を向けると，前期日程入学者と後期日程入学者の成績の差が昨年度はほとんどなかったが，今年度は一昨年までと同様に後期日程の方が偏差値平均で2以上上回っていた。これは昨年度震災のために後期日程入試がセンター試験のみであったことの影響によるものと，数学教員の間では判断されている。なお，後期の統一試験(FD検討会以後に実施)の結果もその判断を裏付けるものであった。

【物理】

理科基礎学力調査では，まず新入学生の理科履修状況について調査している。その結果，入試科目の変更に伴う，高校時の物理履修状況の変化は見られないことがわかった（大半の学生が物理Ⅱまで履修している)。理科基礎学力調査の結果は，理科基礎，物理，化学全ての問題で2011年度に比べ，2012年度は平均点が下がり（2010年度と同程度)，分散が広がるという傾向が見られた。2009年度（理科2科目必修）時代に比べ，入学時の物理と化学の基礎知識の相関は下がったままである。

1年次物理基礎科目の実施状況（科目，担当教員，内容など）が報告された。物理学概論第一および第二の再履修学生数は微増傾向にあり，再履修クラスを2クラス開講している。基礎科学実験Aについても再履修クラスを別途開講している（2011年度より)。1年次物理科目の成績と入学時基礎学力調査の結果（成績）の比較は，後学期の成績まで確定している2011年度の結果に関して報告され，その相関が小さいことがわかった。これは大半の学生が物理Ⅱまで履修しており，物理学概論の内容を理解する上で，入学後の学習で十分に取り戻せていることを示している。一方で1年次物理講義科目と実験科目（基礎科学実験A）の相関は強く， 2011年度では2010年度よりもその傾向が高くなっている。特に物理学概論第二と基礎科学実験Aの相関が強いことが明らかになった。このことは，講義と実験の内容の連携が学生の理解度の向上につながることを示唆しており，今後の物理科目のカリキュラム設計に反映させる必要があることが指摘された。

2012 UEC English Faculty Development Conference Report
共通教育部総合文化部会 英語教室2012年FDカンファレンス報告書

カンファレンステーマ：**Empowering UEC Students Through Academic English**
学術英語の学習を通して能動的かつ自立的な電通大生を育てる

報告者:英語教室FD コミッティ担当Damian Lucantonio准教授

電気通信大学英語教室の2012年度FDは11月24日に開催された（午前9時半～12時半。於東1号館705室）。英語教室のカリキュラムコミッティとFDコミッティの企画・運営により、今回のFDのテーマに沿って、4名が各20分の意見発表を行った。出席者は、英語専任教員7名（8名中）、英語非常勤講師13名（17名中）、他にも出席者があった。

会議は、英語教室主任の史傑教授の挨拶で始まった。

最初にDamian Lucantonio准教授（専任教員）が、「ジャンルを活用した学生の英語力の強化」というタイトルで、次の趣旨の発表を行った。ジャンルに基づいた教授法は、効果的な社会的文化的ジャンルや言語の社会での機能、文脈上の言語の役割を明確にすることで、学生の英語力を強めることにつながる。外国語の学習者はアカデミックな言語の社会的文化的ジャンルをよく知らないため、このジャンルについて学ぶ必要があり、そうすることでテキストを正しく把握し、合わせて社会的正義の概念を獲得できる。発表後、ジャンルを踏まえた本学１・2年次の必修英語科目が学生の英語力の強化にどのように貢献するかについて議論が交わされた。

次に、本学非常勤講師の Steven Taro Suzuki 先生が、「自律性（autonomy）による学生の英語力の強化」と題して発表した。“Autonomy”の定義から出発し、東アジアの社会文化的要素が英語学習に及ぼす影響に言及した。それに基づき学生の予測される行動を、仮説と予測を交えて紹介した。その上で、Littlewood (1999)の指摘する二つのタイプの自律性－proactive とreactive－が、ジャンルに基づくシラバスの中でどのように機能するかを考察し、ジャンルに基づくシラバスではreactive autonomy の方がうまく機能するが、proactive autonomy も活かすことはできる、と結論づけた。reactive autonomy を育てつつ、proactive autonomy が機能する範囲を見定めるよう教師は求められる。

三人目の発表は、同じく本学非常勤講師のPaul McKenna 先生で、タイトルは、「学生相互のプレゼンテーション評価による、英語力の強化」。議論の焦点は学生による評価の客観性と妥当性である。学生同士のプレゼンテーション評価は教師による評価の補助的役割を果たすと同時に、学生と教員の相互に有意義である。他の学生のプレゼンテーションへの評価を促されることにより学生は、より真剣に耳を傾け、評価するという行為によって培った批評眼を基に発表者にアドバイスを与えるようになる。そのことにより教員は、一人ですべての評価を受け持つという負担を軽減される。グループを構成し、グループ単位で評価活動を行わせることで、プレゼンテーションに費やす時間も軽減される。その後、発表者が採用している学生間評価の方法が紹介され、その妥当性と効用、問題点などについて意見が交わされ、アドバイスが提供された。

最後に、Eric Hauser 准教授（専任教員）が、「誰が決定するか。決定に学生も参画させることの効用」と題して発表した。授業運営の決定に学生が関与することの重要性が強調された。学生に自信をつけさせるには、自律性を涵養し、動機づけをすることが必要である。発表者はジャンルに基づいたシラバスによる授業を行うことで、このことに取り組んだ。

具体的には、１）学生自らにトピックを選ばせ、２）評価基準の決定に学生を参画させ、３）成績評価の方法について学生と話し合い、４）授業中、授業外の学習内容について学生と話し合った。そのような自由、自律性を与えることで、学生が主体的に学習に取り組む、との見解が示された。

以上の発表を受け、Lucantonio准教授の司会で、学生の英語力の強化について討論が行われた。決定に学生を参加させることで学生の自律性が高まり、英語力の向上につながるのでは、との見解に対し、賛否両論が出された。また、どの段階でどのような形で決定に参加させるかについても議論された。おおまかな合意として、授業運営上の諸決定に学生を参加させるには、教師の側でさまざまな考慮や配慮をしつつ慎重に導入していくのがよいだろう、という判断にいたった。

(訳:奥 准教授)

The 2012 UEC English faculty development (FD) conference was held on campus on November 24 in room 705 of the 7th floor of East Building 1. The half-day conference started at 9:30 am and finished at 12:30 pm. Following a vetting procedure conducted by the English department's CDC/FD committee, four 20-minute presentations were chosen, based on this year's theme of 'Empowering UEC students through academic English'. The conference was attended by 13 out of a total of 17 part-time English teachers, as well as 7 out of a total of 8 full-time English teachers, in addition to participants from outside of the UEC English faculty.

The conference opened with a brief introduction and welcome by Professor Jie Shi, the Head of the English faculty.

The first presentation was given by Dr. Damian Lucantonio, a full-time, associate professor of the UEC English faculty. The title of the presentation was 'Empowering students through genre'. The purpose was to illustrate how a genre-based approach to teaching and learning could empower students in English language education by constructing whole texts; by making explicit the sociocultural genres required for educational success; by making explicit the social purposes for which language is used; and by making explicit the role of language in context. The paper argued that foreign language learners are largely unfamiliar with the sociocultural genres of academic language, and therefore these need to be 'unpacked' and made explicit to them in our teaching and learning practices in order for students to achieve their educational goals, as well as to have access to social justice within the broader education system. A general discussion followed, focusing on ways the UEC genre-based syllabus for 1st and 2nd year compulsory English courses can assist in empowering students in English language education.

The second presentation was given by Mr. Steven Taro Suzuki, a part-time English teacher at UEC. The title of the presentation was 'Empowering students through autonomy in academic English courses'. The presentation started with definitions of autonomy. Then the work on intercultural variation was reviewed that suggested a range of underlying sociocultural factors that influence attitudes and behavior of EFL learners in East Asian contexts. From this, some of the tendencies that teachers might expect to find among learners were suggested in the form of a series of hypotheses and predictions. The focus then shifted to the work of Littlewood (1999) and how his proposed two levels of autonomy, proactive and reactive, could be implemented in EFL undergraduate academic English courses following a genre-based syllabus. The results indicated that reactive autonomy might be very effective in teaching language within a genre-based syllabus. However, proactive autonomy might also be cultivated within this educational context. As well as fostering reactive autonomy in their courses, teachers were encouraged to ascertain the extent to which promoting proactive autonomy would also be appropriate to the needs of their learners.

The third presentation given was by Mr. Paul McKenna, a part-time English teacher at UEC. The presentation title was 'Empowering students through peer assessment of presentations'. This presentation explored the issue of objectivity and validity with student presentations. Peer assessment was proposed as an additional means of assessing student presentations, as well as having other advantages for both students and teachers. Having been described as "an arrangement for peers to consider the level, value, worth, quality or successfulness of the product of outcomes of learning of others of similar status" (Topping et al.), it was argued that peer assessment benefits students by encouraging them to take a more active role in listening to other presentations and helping them improve their own delivery through the insights learned by assessing their peers according to a set of well defined criteria. Teachers could benefit from being relieved of some of the burden of assessing student presentations for grading. The amount of class time given over to student presentations could also be reduced, as students could be split into groups and presentations could be run concurrently between a number of groups at the same time. Finally, the presenter's own methodology for peer assessed student presentations was described and discussed with regard to validity, potential benefits and drawbacks and recommendations.

The last presentation was given by Dr. Eric Hauser, a full-time associate professor of the English faculty at UEC. The title of the presentation was 'Who decides? Examples of shared decision-making in UEC classes'. In this presentation, the importance of involving students in classroom decision-making was emphasized, in order to empower students by fostering autonomy and building motivation to use the classroom for meaningful learning. Several examples were given of how the presenter has tried to involve UEC students in classroom decision-making and how this could be accomplished while working within the framework of the genre-based syllabus for UEC English classes. The examples included: 1) asking students to generate and then decide on topics for discussion, presentation, and writing; 2) involving students in the development of a customized class evaluation form; 3) negotiating with students about how grades will be decided; and 4) negotiating with students about what sort of in-class and out-of-class activities will be used in order to learn academic English. Through the presentation of these examples, it was argued that students at

UEC are capable of making responsible decisions and, when given the chance, can take control of their own English learning.

The FD conference concluded with a general discussion, which involved all of the participants. This was chaired by Dr. Lucantonio and focused on issues of empowerment raised in the conference presentations, as well as additional issues raised by teachers that related to the empowerment of UEC students in academic English classes. The underlying theme of this discussion focused on empowering students by giving them a greater role in the decision-making process, which would result in greater student autonomy. Various arguments were presented both for and against this issue, as well as how or when this should be carried out in the classroom. The general consensus was that decision-making by teachers to hand over greater responsibility to students for their own learning was a complex process and it should be done by degrees at the teacher's discretion at various stages within the teaching/learning process.

平成24年度英語FD研修会のご案内

大学教育センター共通教育部門・総合文化部会・英語教室は恒例のFD研修会(English FD Conference 2012)を下記のように開催いたします。本年度のFD研修会では、能動的な学生はもちろんのこと、英語が不得意な学生に興味・自信を持たせ、自主的に学習できるようにする教授法に焦点を当て、学生が学習目標に達するために必要な知識と技術の習得を促すことを目的としています。４つのプレゼンテーションを通して、上記のテーマについて幅広く意見交換を行う予定です。プレゼンテーションの概要はプログラム以降に添付してあります。本学における英語教育の充実・向上を目的としたFD研修会に参加していただき、忌憚のないご意見をいただければ幸いです。

日　時：平成24年11月23日(金) 9時30分～12時30分
場　所：東1号館7階705号室
テーマ：Empowering UEC Students through Academic　English

プログラム(Program):

9:30～ 9:35: Introduction and Welcome
＊SHI Jie, Chair of English Department
9:40～10:10: Empowering Students through Genre
＊Damian Lucantonio
10:15～10:45: Empowering Students through Autonomy in Academic English Courses
＊Steven Taro Suzuki
10:45～11:00: Break
11:00～11:30: Empowering Students through Peer Assessment of Presentations
＊Paul McKenna
11:35～12:05: Who Decides? Examples of Shared Decision-Making in UEC English Classes
＊Eric Hauser
12:10～12:30: General Discussion

Abstracts

Empowering Students Through Genre
＊Damian Lucantonio

The purpose of this presentation is to illustrate how a genre-based approach to teaching and learning can empower students in English language education. First, a brief overview of genre theory will be presented within a systemic functional linguistic model of language (Halliday, 1985, 2004; Martin, 1985; Martin & Rose, 2003). Following this, the presentation will focus on how students can be empowered in the following ways: by constructing whole texts; by making explicit the sociocultural genres required for educational success; by making explicit the social purposes for which language is used; and by making explicit the role of language in context. The paper argues that foreign language learners are largely unfamiliar with the sociocultural genres of academic language use, and therefore these need to be 'unpacked' and made explicit to them in our teaching and learning practices in order for students to achieve their educational goals. Participants will get a greater understanding of how genre can assist in empowering students in English language education, as well as a broader understanding of the UEC genre-based syllabus in general.

Empowering Students through Autonomy in Academic English Courses

＊Steven Taro Suzuki

Autonomy in language learning has established itself as an important factor in student achievement and performance. However, several autonomy proponents argue that as well as being a matter of degree, autonomy is also contextually-variable (Benson, 2006). This widely held view led to the creation of several models of the different degrees of autonomy to address on a global scale cultural variability in language education. As a result, some researchers argue that the effectiveness of a particular model of autonomy may largely be contextually dependent with sociocultural influence playing a major role. This presentation promotes one particular model posited by Littlewood (1999). He reviews work on intercultural variation that suggests a range of underlying sociocultural factors which influence attitudes and behavior of EFL learners in East Asian contexts. From these sources of influence, he suggests some of the tendencies that teachers might expect to find among these learners. To avoid the dangers inherent in broad cultural generalizations, he presents these tendencies in the form of a series of hypotheses and predictions. This model enables teachers to consider what forms of autonomy might be rooted in East Asian contexts and how these forms might be developed for effective language learning. The presentation will start with mainstream definitions of autonomy. The focus will then shift to the work of Littlewood (1999). Following this, a discussion will ensue on how his proposed two levels of autonomy, proactive and reactive, are implemented in EFL undergraduate academic English courses following a genre-based curriculum and syllabus. The results indicate that reactive autonomy may be very effective in teaching language within a genre-based curriculum. However, proactive autonomy may also be cultivated within this educational context. As well as fostering reactive autonomy in their courses, teachers are encouraged to ascertain the extent to which promoting proactive autonomy would also be appropriate to the needs of their learners.

Empowering Students through Peer Assessment of Presentations

＊Paul McKenna

Student presentations contain a number of learning benefits for students, not least of which is learning a practical skill that may come in useful in their later careers. However, evaluating such presentations can present problems for teachers. If the presentations are not recorded, the teacher must make an assessment as the student is speaking or shortly afterwards, and the grade cannot be re-checked against the performance at a latter stage. Also, it is very likely that the teacher's concentration levels will naturally wane over time, with the latter presentations not receiving the same amount of concentration from the teacher.(Okuda & Otsu, p.42) A more fundamental issue is the problem of a single person evaluating presentation objectively. Hughes reports that “even with careful training, a single scorer is unlikely to be as reliable as one would wish” (p.114). This presentation will explore the issue of objectivity and validity with student presentations. Peer assessment is proposed as an additional means of assessing student presentations, as well as having other advantages for both students and teachers. Having been described as “an arrangement for peers to consider the level, value, worth, quality or successfulness of the product of outcomes of learning of others of similar status” (Topping et al., p.150) peer assessment benefits students by encouraging them to take a more active role in listening to other presentations and helping them improve their own delivery through the insights learned by assessing their peers according to a set of well-defined criteria. Teachers can benefit from being relieved of some of the burden of assessing student presentations for grading. The amount of class time given over to student presentations can also be reduced, as students can be split into groups and presentations can be run concurrently between a number of groups at the same time. Finally, this presenter's own methodology for peer assessed student presentations will be described and discussed with regard to validity, potential benefits and drawbacks and recommendations.

Who Decides? Examples of Shared Decision-Making in UEC English Classes

＊Eric Hauser

Even in societies which claim to value democracy, educational institutions and classrooms within those institutions are often organized in a non-democratic manner. This is especially clear when one looks at who makes decisions that impact students. These decisions may be made by the teacher, by those in charge of the curriculum, by the institutional administration, by government bureaucrats and politicians, or even indirectly by the writers and publishers of textbooks. Students, though, often have little or no control over these decisions. In this presentation, I argue for the importance of involving students in classroom decision-making in order to empower the students, foster autonomy, and build motivation to use the classroom for meaningful learning. I also present several examples of how I have tried to involve UEC students in classroom decision-making and how this can be accomplished while working within the framework of the genre-based curriculum for UEC English classes. These examples include: 1) asking students to generate and then decide on topics for discussion, presentation, and writing; 2) involving students in the development of a customized class evaluation form; 3) negotiating with students about how grades will be decided; and 4) negotiating with students about what sort of in-class and out-of-class activities will be used in order to learn academic English. Through the presentation of these examples, I will show that students at UEC are capable of making responsible decisions and, when given the chance, can take control of their own English learning.

大学教育センター構成員一覧

平成２４年度　大学教育センター構成員一覧

センター長　（企画開発部門長）	阿　部　浩　二　教　授	〔副学長（全学教育担当)〕
副センター長（教育推進部門長）	中　村　　淳　教　授	
副センター長（教育課程部門長）	山　口　耕　平　教　授	

◎大学教育センター企画開発会議

センター長　（企画開発部門長）	阿　部　浩　二　教　授（副学長（全学教育担当）：Ｓ）
副センター長（教育推進部門長）	中　村　　淳　教　授（Ｓ）
副センター長（教育課程部門長）	山　口　耕　平　教　授（共）
ＩＥ学部・研究科教育委員長	由　良　憲　二　教　授（Ｊ）
ＩＳ研究科教務委員長	大須賀　昭　彦　教　授（SS）
	安　藤　　清　教　授（Ｊ）
	桐　本　哲　郎　教　授（M）
	阪　口　　豊　教　授（MS）

・企画開発部門	部門長	阿　部　浩　二　教　授（Ｓ）
	部門員	中　村　　淳　教　授（Ｓ）
		山　口　耕　平　教　授（共）
		安　藤　芳　晃　准教授（Ｉ）
		西　　一　樹　准教授（Ｉ）
		小　池　卓　二　教　授（M）
		白　川　英　樹　准教授（Ｓ）
		佐　藤　俊　治　准教授（MS）
		山　北　佳　宏　准教授（共）
		桑　田　正　行　准教授（大セ）

・教育推進部門	部門長	中　村　　淳　教　授（Ｓ）
	部門員	椿　　美智子　教　授（Ｊ）
		中　村　　仁　准教授（共）
		Shi　　Jie　教　授（共）
		久　野　雅　樹　准教授（共）
		伊　東　裕　也　准教授（共）
		新　谷　隆　彦　准教授（FS）
		古　賀　久　志　准教授（FS）
		山　北　佳　宏　准教授（共）
		桑　田　正　行　准教授（大セ）
		高　田　　亨　主任学術技師（技）

・教育課程部門	部門長	山　口　耕　平　教　授（共）
	部門員	柏　原　昭　博　教　授（Ｊ）
		沼　尾　雅　之　教　授（Ｉ）
		中　野　和　司　教　授（M）
		森　重　功　一　准教授（M）
		山　北　佳　宏　准教授（共）
		桑　田　正　行　准教授（大セ）

大学教育センター年度報告書（平成２４年度）

電気通信大学　全学教育・学生支援機構大学教育センター
〒182-8585
東京都調布市調布ヶ丘１－５－１
Tel：(042)443-5075／Fax：(042)443-5080
ＵＲＬ：http//www.uec.ac.jp/